

**ОБЛАСТНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
КАФЕДРА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

**ХАРЬКОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.Н. КАРАЗИНА,
Г. ХАРЬКОВ, УКРАИНА**

**ЕВРАЗИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Л.Н. ГУМИЛЕВА,
г. АСТАНА РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«МОГИЛЁВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», г. МОГИЛЁВ,
РЕСПУБЛИКА БЕЛАРУСЬ**

Современные образовательные ценности и обновление содержания образования

**Сборник научных трудов по материалам
II Международной научно-практической конференции
18 марта 2016г.**

**Белгород
2016**

**ББК 74.24(2)
С 57**

Печатается по решению редакционно-издательского
совета Белгородского института развития образования

Современные образовательные ценности и обновление содержания образования: Сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции 18 марта 2016г. / Под ред. Тишиной Е.Г., Посохиной Е.В., Немыкиной Н.В., Прокопенко Е.В. – Белгород: изд-во ООО «ГиК», 2016. – 386с.

ISBN 978-5-906520-67-8

В сборнике представлены теоретические и практические вопросы обновления содержания образования на современном этапе, раскрыты направления инновационной деятельности в образовательной среде, представлены материалы из опыта работы образовательных учреждений по проблемам: реализация инновационных подходов в организации взаимодействия участников образовательного процесса, использования инновационных образовательных технологий.

Материалы сборника могут быть интересны для профессорско-преподавательского состава системы высшего дополнительного профессионального образования, руководителей образовательных учреждений, педагогов.

Сборник научных трудов подготовлен по материалам, представленным в электронном варианте, сохраняет авторскую редакцию, за содержание материалов ответственность несут авторы

ISBN 978-5-906520-67-8

ББК 74.24 (2)
© БелИРО, 2016 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Приоритеты государственной политики в сфере образования. <i>И.И. Фришман</i>	8
Ценностные основы непрерывного образования. <i>И.А.Грешилова</i>	10
Современное образование в пространстве реальности: ценности и инновации. <i>В.Н. Кормакова</i>	14
Роль междисциплинарной интеграции в научно-исследовательской работе студентов технологического факультета СЛИ. <i>Э.И Федорова</i>	18
Ценностные ориентации профессионального развития учителя. <i>И.В.Ирхина</i>	20
Педагогические условия формирования у обучаемых теоретического отношения к окружающей действительности как средство достижения метапредметных результатов. <i>Е.В. Посохина</i>	26
Особенности организация педагогического сопровождения семьи в системе школьного образования Великобритании. <i>И.В. Ирхина, М.Ю. Водянова</i>	33
Актуальные проблемы подготовки студентов магистерской программы «Здоровьесберегающее образование». <i>Н.П. Абаскалова., А.Ю. Зверкова</i>	36
Становление и развитие понятия “политическая социализация”. <i>И.П. Акиншева</i>	43
Ценностные основания построения процесса воспитания учащихся в 20 веке на Белгородчине. <i>Н.В. Немыкина, Н.И. Немыкин</i>	48
Правовые основы становления института дополнительного профессионального образования в современной высшей школе. <i>Г.И. Алмаева</i>	56
Новое качество естественно-математического и технологического образования как условие конкурентоспособности кадров промышленного сектора экономики. <i>Л.В.Корнилова, Е. Р.Назирова, Т. М.Бароянц</i>	59
Формирование субъекта учебной деятельности в начальной школе. <i>А.П. Белкина</i>	62
Специфика лингвокультурного типажа «Британская Королева». <i>Л.В. Белова</i>	67
Эстетическое воспитание школьников на уроках иностранного языка в условиях реализации межпредметных связей. <i>А.С. Бобунова</i>	71
Формирование гражданской идентичности у курсантов – ценностный ориентир современного военного образования. <i>О.В. Болтыков</i>	76
Психоактивные вещества, их влияние на организм девушек. <i>О.В. Власова.</i>	79
Создание института наставничества в медицинских организациях. <i>Н.С.</i>	83

Гедулянова, М.Т. Гедулянов

Методика изучения региональных и этнокультурных особенностей архитектуры Челябинской области на уроках МХК. <i>Е. Ю. Захарова</i>	87
Инновационные аспекты организации самостоятельной работы обучающихся. <i>А.В.Авилова</i>	92
Сохранение национальных российских ценностей в условиях наступления «глобального образования». <i>В.Н. Ирхин</i>	96
Организация деятельности учителя по осуществлению имплицитной методики обучения физики в школе. <i>Н.Ф. Искандеров, Е.А. Пономарева</i>	99
Учебные кейсы как педагогическое средство реализации дисциплины «Управление имиджем образовательной организации» в процессе дополнительного профессионального образования. <i>В.Г. Константинова</i>	105
Научно-исследовательская работа в подготовке будущих специалистов по социальной работе. <i>Н.Н. Красовская</i>	110
Изучение биографий известных спортсменов как средство формирования ценностных идеалов и развития у курсантов навыков исследовательской работы (на примере Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России). <i>А.В. Кулагин, М.И. Лебедев, Ю.А. Ведяскин,</i>	114
Социально-психологические особенности подростков, находящихся в условиях социального приюта, влияющие на их социальную адаптацию. <i>Л.П. Васильева, А.Ю. Ковальчук</i>	118
Современные проблемы социализации и социальной адаптации подростков в условиях детского оздоровительного центра. <i>Д.В. Лепешев</i>	126
О возможностях личностно-ориентированных технологий обучения для активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи. <i>О.В. Петунин</i>	128
Практика изучения жизни и подвига новомучеников и исповедников как средство формирования ценностных идеалов и обновления содержания образования. <i>О.В. Пигорева, З.Д. Ильина</i>	133
Концепция перманентного развития личности педагога-музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия. <i>Е.С.Полякова</i>	138
Инновационные формы промежуточной аттестации в ВУЗе в контексте зарубежного опыта. <i>Н.Г. Прибылова</i>	145
Пути приобщения дошкольников и младших школьников к культурно-досуговой деятельности. <i>Т.Д.Проскурина, М.О. Михайличенко</i>	149
Прогрессивные идеи физического воспитания в отечественной педагогике и	153

общественной мысли России в XVIII - начале XX вв. <i>Л.П. Реутова, Ю.И. Журавлева</i>	
Особенности системы повышения квалификации учителей в условиях введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. <i>Н.Н. Сабельникова-Бегашвили, Е.В. Дамианова</i>	158
Образовательный проект «Журналист меняет профессию» – возможность профессионального самоопределения подростков. <i>О.Д. Сальникова</i>	162
Проблемы подготовки педагогических работников к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. <i>Г.А. Силина</i>	167
Социологические методы исследования в практике учителя физической культуры. <i>Е.А. Боровская</i>	171
Лабораторно-бригадное обучение: исторические уроки и перспективы. <i>С.В. Ставропольцева</i>	173
Проблема подготовки педагогических кадров к инклюзивному образованию учащихся с ограниченными возможностями здоровья. <i>Л.В. Годовникова</i>	181
Народные традиции как общественная ценность и основа укрепления государства. <i>И.Н. Украженко</i>	185
Опыт подготовки будущих учителей всистеме педагогического образования в США. <i>И.В. Ирхина, О.А.Беседина</i>	191
Особенности организация педагогического сопровождения семьи в системе школьного образования Великобритании. <i>И.В. Ирхина, М.Ю. Водянова</i>	195
Теоретические основы исследования познавательной деятельности учащихся старших классов общеобразовательных школ. <i>Е.А. Чепурная</i>	199
Областная детская конференция «Открытие юных» как форма привлечения обучающихся младшего школьного возраста к исследовательской деятельности. <i>О.В. Суворова.</i>	204
Формирование медиакомпетентности у бакалавров дефектологического образования в университете. <i>Г.Н. Тимохина</i>	209
Научные общества обучающихся как путь повышения качества образовательных услуг в системе дополнительного образования детей. <i>О.Я. Жирова, М.И. Томичик, Т.С. Сошенко</i>	213
Здоровьеориентированное сопровождение образовательного процесса. <i>Н.В. Третьякова, О.М. Пермяков</i>	217
Формирование потребности в профессионально-нравственных ценностях у будущего педагога дошкольного образования. <i>В.В. Маркова, А.В. Марков</i>	222
Сохранение духовных традиций в деятельности врачей Беларуси XIX в. <i>О.В. Чечков, Е.М.Тищенко</i>	226

К вопросу о специфике продукт-ориентированного обучения письменной речи в условиях инновационного иноязычного образования. <i>Н.А. Шехирева, Г.В. Сороковых</i>	230
Социализация детей из детских домов. <i>Д.В. Лепешев, Е.А. Юнцова</i>	234
Проблема обновления содержания образования в свете реализации государственных образовательных стандартов. <i>О.В. Афанасьева</i>	237
Социализация личности студента – первокурсника в условиях вузовского обучения. <i>И.Б.Балюкова, Т.Н. Гучкова</i>	241
Сетевое взаимодействие образовательных организаций по формированию здорового образа жизни обучающихся. <i>Е.А. Богачева</i>	245
Проектная деятельность в современном образовании. <i>Н.Н. Лазарева, Ю.В. Жаркова</i>	249
Развитие исследовательского потенциала школьников в условиях обновления содержания образования. <i>Г.В. Макотрова</i>	252
Вариативность, как стратегия образовательной политики дошкольного образования региона. <i>Л.В. Серых</i>	259
Проблема формирования компетентности педагога как субъекта развития профессионального образования. <i>В.А. Гордилов, О.А. Гордилова</i>	262
Разработка и реализация логопедического компонента индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики. <i>И.В. Абрамова, К.А. Горькова</i>	266
Компетентность участников инклюзивного образования как условие его эффективности. <i>С.П.Миронова</i>	269
Подготовка студентов к тьюторскому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках дополнительного профессионального образования. <i>И.В. Абрамова</i>	273
К вопросу о социальной компетентности детей с общим недоразвитием речи. <i>Е.В. Иванова</i>	277
Повышение жизнеспособности и создание условий для обретения смысла жизни – две доминанты нового содержания образования. <i>Т.В. Лисовская</i>	280
Методика применения технологии 3D – моделирования на уроках и во внеурочной деятельности в образовательной организации. <i>Е.А. Корнилова</i>	287
Учебные кейсы как педагогическое средство реализации дисциплины «Управление имиджем образовательной организации» в процессе дополнительного профессионального образования. <i>В.Г. Константинова</i>	291
Развитие рефлексивной компетентности педагога как метакомпетентности.	295

В.В. Авраменко

Об организации региональной модели профилизации. <i>А.Н. Бондарев</i>	298
Совершенствование дидактической компетентности учителей обществоведения в процессе повышения квалификации. <i>В.Н. Гирина</i>	302
Общее музыкальное образование как ценность. <i>Т.И. Когачевская</i>	309
Тьюторское сопровождение одаренных учащихся в современной системе образования Беларуси. <i>М.В. Ладутько</i>	314
Механизмы комплексной поддержки образовательных практик в интересах устойчивого развития. <i>И.А. Старовойтова</i>	318
Развитие личности в образовательной среде сельской школы. <i>И.Л. Хорошилова, Т.Д. Билецкая</i>	321
Организация методической работы в современной школе через внедрение системно-деятельностного подхода в образовательный процесс. <i>О.В. Бовкунова</i>	325
Использование здоровьесберегающих технологий на различных этапах уроков английского и русского языка в рамках реализации ФГОС. <i>Е.В. Гальченко, Ю.Г. Крицкая, И.Э. Дьяченко</i>	333
Использование групповой и парной форм работы для повышения эффективности физкультминуток в современной школе. <i>Е.В. Гальченко, Д.Ю. Гудкова, В.А. Перельгин</i>	336
Взаимодействие социальных партнеров при реализации региональных проектов в области воспитания детей и молодежи. <i>О.П. Нагель</i>	340
Организация внеклассной физкультурно-оздоровительной, спортивно-массовой работы в школах Белгородской области. <i>В.А. Перельгин, С.Г. Ниминская, А.В. Уваров</i>	342
Система ценностных ориентиров современного общества. <i>И.А. Клименко</i>	346
Интернет – технологии как один из эффективных методов развития одаренности студентов в современном российском обществе <i>Ерыгин Г.А., Шевченко Т.Г.</i>	350
Переход к проектно-целевому управлению как условие успешной модернизации российского образования. <i>Н.С. Гаркуша</i>	353
Теория решения изобретательских задач как инструмент развития творческого мышления обучающихся. <i>М.В. Раевская</i>	357
Психологическое здоровье как показатель развития культуры личности. <i>Л.М. Старовойтова</i>	359
Образовательная парадигма с позиций аксиологического подхода: история и современность. <i>Е.И. Ерошенкова</i>	362
Формирование социально устойчивой личности как противодействие экстремистским проявлениям в молодежной среде. <i>А.В. Пересыпкина</i>	366
Знания о малой родине как индикатор патриотических ценностей учащихся.	370

М.В. Сяба

УДК 37.014.3

ПРИОРИТЕТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*И.И. Фришман,
г. Москва, Россия*

В статье раскрыты подходы, определяющие принципы и приоритеты государственной политики в сфере образования, оценку качества образования.

Ключевые слова: образование, развитие образования, оценка качества, образовательная программа.

The article reveals the approaches that define the principles and priorities of state policy in the field of education, evaluation of education quality.

Keywords: education, development of education, quality assessment, educational program.

Государственная политика в области образования представляет собой комплекс законодательных актов и практических мероприятий в сфере образования и воспитания подрастающего поколения, а также образования взрослых. В связи с чем, рассмотрение вопросов приоритетности государственной политики в области образования затрагивает различные сферы государственной общественной жизни [1].

Государственная политика в сфере образования оформляется в законах, постановлениях и распоряжениях правительства, нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства здравоохранения, Министерства труда и социального развития, Министерства внутренних дел и других документах. Государственная политика претворяется в практическую деятельность органами управления образованием, образовательными учреждениями, а также другими государственными и общественными организациями, решающими общеобразовательные и воспитательные задачи. Негосударственные образовательные учреждения также обязаны соблюдать основные направления государственной политики в области образования.

Данные положения обосновывают необходимость функционирования системы образования, то есть комплекса институтов образования, как совокупности взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;
- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций;
- объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Основными принципами образовательной политики в России являются:

- обеспечение гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей;
- единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием.

Образовательные программы определяют содержание образования определенного уровня и направленности. Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации ее к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора личностью профессиональных образовательных программ. К ним относятся программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

Государственный образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания каждой образовательной программы и выполняет функции сохранения единства образовательного пространства и оценки качества образования.

В настоящее время приоритетные задачи определены в программе «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [2].

Принципиальные изменения в системе оценки качества образования и изменения прозрачности системы образования связаны с содержанием следующих направлений:

- формирование современной и сбалансированной общероссийской системы оценки качества образования, включающей в себя не только национальные экзамены, но, прежде всего, мониторинговые обследования обучения и социализации, процедуры оценки результатов обучения на уровне образовательной организации;

- введение инструментов оценки и учета разнообразных индивидуальных образовательных достижений школьников и студентов, направленные на поддержку и повышение результатов обучения конкретных обучаемых;

- введение на уровне образовательных организаций процедур внутренней оценки (самооценка) для управления качеством образования;

- внедрение механизмов внешней независимой системы оценки качества работы образовательных организаций с участием общественности и работодателей;

- развитие кадрового потенциала в области педагогических измерений и оценки качества образования на федеральном и региональном уровнях;

- создание системы сбора и анализа информации об индивидуальных образовательных достижениях, о результатах деятельности образовательных организаций и систем;

- создание информационной системы, обеспечивающий сбор данных с уровня организации, открытой для использования в информировании общества, в аналитике;

- обеспечение информационной открытости деятельности образовательных организаций и органов управления образованием в соответствии.

В соответствии с приоритетами стратегических документов и основными приоритетами Государственной программы определены приоритетные задачи в сфере оценки качества образования:

- формирование и развитие единого образовательного пространства на основе целостной и сбалансированной системы процедур и механизмов оценки качества образования, реализуемых на федеральном и региональном уровнях;

- обеспечение соответствия международным стандартам качества контрольно-измерительных материалов и технологий обеспечения безопасности экзаменов высокой значимости;

-создание системы мониторингов качества образовательных результатов и факторов, на них влияющих, включая многолетние исследования образовательных, трудовых, жизненных траекторий детей и молодежи;

-обеспечение максимально возможной прозрачности и доступности информации о системе образования, о качестве работы отдельных организаций;

-привлечение к оценке качества внешних заинтересованных лиц и организаций (общественных и общественно-профессиональных экспертов и организаций);

-создание системы сбора и анализа информации об индивидуальных образовательных достижениях, обеспечивающих как выбор образовательных услуг их потребителями, так и корректировку содержания и технологий образования;

- интеграция России в международное пространство оценки качества образования через участие в международных обследованиях качества образования, через углубленный анализ их результатов и совместные исследования;

-создание с участием общественности независимой системы оценки качества работы образовательных организаций и введение публичных рейтингов их деятельности;

-снижение отчетности и бюрократической нагрузки на общеобразовательные учреждения за счет принятия регламентов предоставления информации вышестоящим органами и введения электронного паспорта школы, агрегирующего необходимую статистическую и иную информацию о деятельности школы;

-введение механизмов общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ высшего профессионального образования;

- развитие систем оценки качества образования на уровне образовательной организации, ориентированной на формирующее оценивание и учет индивидуального прогресса обучающихся, включающий как их учебные, так и внеучебные достижения;

-создание в регионах, муниципалитетах и образовательных организациях систем обеспечения качества, базирующихся не на контроле, а на получении своевременной и содержательной информации для принятия управленческих решений, на вовлечении общественных органов управления.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 N 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы»

2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) "Об образовании в Российской Федерации"

УДК 37.01

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.А.Грешилова
Забайкальский край, Россия*

В статье рассматриваются ценностные основы непрерывного образования человека в информационном, знаниевом обществе, которые зависят от стремительности происходящих изменений и условий образовательного пространства. Утверждается мысль о том, что в системе образования осуществляется неизменный процесс не только передачи и наследования имеющихся культурных ценностей, но и запускается механизм постоянного их совершенствования в соответствии с социальными вызовами времени.

Ключевые слова: непрерывное образование, человек, культура, ценностные основы.

The article examines the axiological foundations of lifelong education of a person in information, knowledge based society, which depend on: the swiftness of the changes and conditions of educational space. Confirm the idea that the education system is unchanged along with the process of transmission and inheritance of cultural values, but also starts the mechanism of constant improvement in accordance with the social challenges of the time.

Keywords: continuing education, people, culture, value base.

Каждая историческая эпоха имеет своё культурно-историческое видение образовательной модели человека. Это во многом зависит от особенностей картины мира, места человека в мире, его сущностных и ценностных характеристик.

Образование как социальное явление, как средство передачи социально – исторического опыта от одного поколения другому всегда было предметом исследования философов, как прошлого, так и современности. В «век – глобализации» (именно такое определение по отношению к современной эпохе сегодня самое распространённое) эти проблемы приобретают особую значимость.

И. Кант высказывает убеждение в том, что «все успехи в культуре, которые служат школой для человечества, имеют свое целью применять к жизни приобретённые знания и навыки. Но самый главный предмет в мире, к которому эти познания могут быть применены, - это человек, ибо он для себя своя последняя цель»[3,с.131].

Становление личности в информационном, знаниевом обществе зависит от многих факторов: стремительности происходящих изменений, условий образовательного пространства, которые созданы для реализации познавательной деятельности, как отдельного человека, так и общества в целом.

Непрерывное образование осуществляется в потоке времени жизни и подразумевает саморазвитие человека с учётом причинно-следственных связей мира и человека. Знание, которое получает человек, имеет духовно - ценностную основу, потому как посредством его получения человек приобщается к объективной истине, утверждает подлинность своего бытия посредством самоидентификации и самореализации. Кроме того, мы полагаем, что рассмотрение ценностных основ непрерывного образования не представляется возможным без обращения к таким понятиям как «самовоспитание», «самосовершенствование». Современная модель непрерывного образования имеет ценностные аспекты, связанные с формированием позитивного, перспективного образа осуществляемой человеком деятельности.

«Духовность консервативна, но не потому, что она не умеет приспособиться к текущему моменту, а потому, что в духовности сублимирован исторический опыт человечности»[4,с.5]. Сущность человека можно рассматривать в различных аспектах: взаимосвязь человека с другими людьми, человек как творец и создатель определённой культуры, человек как предметное существо материального мира. Каждый из указанных аспектов встраивается в многозначность характеристик человека, и, так или иначе, сводится к такому основополагающему качеству как духовность. По мнению А.Маслоу, бытийные ценности человека содержат в себе колоссальные возможности для самореализации духовного мира человека. «Если бы мы приняли в качестве главной цели образования пробуждение и реализацию бытийных ценностей(что является попросту другим аспектом самоактуализации), мы бы пришли к колоссальному расцвету цивилизации»[6,с.190-191].

Непрерывное образование в настоящее время существует как в институциональных так и во внеинституциональных формах. Общеизвестны такие формы образования как формальное, неформальное и информальное. Кроме этого каждый

человек учится в течение жизни, приобретая практические навыки, приходит к определённым выводам, на основе которых пересматривает имеющиеся взгляды, то есть занимается процессом самосовершенствования. Внутренне содержание личности отражает не только то, что личность усваивает извне, человеческое в человеке формируется в процессе становления его мировоззрения.

А.Швейцер по этому поводу отмечает «только то, что рождено мышлением и обращено к мышлению, может стать духовной силой для всего человечества ...Только при условии постоянного апеллирования к мыслящему мировоззрению могут пробудиться все духовные способности человека»[9,с.44-45].В процессе непрерывного образования человек расширяет для себя пределы культурно- исторических горизонтов, и происходит это посредством духовного развития.

Процесс становления личности, её духовное развитие во многом определяется и зависит от её внутренней организованности, которая находит выражение в степени усвоенного содержания знаний и применения их в практической деятельности.

Человек всегда ставит перед собой определённые пределы, и для их достижения мобилизует внутренние силы, мы разделяем мнение А.Г.Мысливченко, который по этому поводу замечает: «целеполагание не есть однозначно детерминированный акт, а сознательный выбор и решение на основе возможностей, заложенных в действительности»[7,с.215].В процессе практической деятельности человека важную роль играют источники развития его потенциальных возможностей.

Современная система образования, ориентированная на новые образовательные результаты, предполагает формирование личности, способной к решению значимых познавательных и практических задач, и, главное, осознание ответственности за верное их решение. Получая необходимые знания в детстве и юности, человек развивает и совершенствует их в течение всей жизни, участвуя в роли субъекта в общественно - историческом процессе, увеличивая горизонты познания мира и обогащая свой опыт спецификой национальных и общечеловеческих ценностей. Этот процесс можно назвать самосовершенствованием человека или непрерывным образованием, потому что стремление к учению - это неотъемлемая жизненная потребность. Взрослый человек удовлетворяет свои образовательные потребности исходя из поставленных перед собой целей,и достижение этих целей происходит в андрагогической модели обучения, в рамках которой реализуются общекультурные потребности обучающегося.

Тейяр де Шарден, рассматривая развитие мыслящего мировоззрения, отмечал, что человеку всегда будет присуще стремление движения к новому, это движение неизбежно и естественно, так как открытие нового пробуждает желание узнать ещё больше «жизнь, достигнув своей мыслящей ступени, не может продолжаться, не поднимаясь структурно всё выше. Чтобы представить себе эту высшую форму существования, открыть и достичь её, нам надо лишь мыслить и идти всё дальше в том направлении, в котором линии, пройденные эволюцией, обретают максимум своей цельности»[8,с.179,189].По нашему мнению, актуальным социальным запросом является формирование такого человека, который бы осознавал своё место и предназначение в жизни в соответствии с вызовами времени. Человек объективирует свои сущностные силы в пространстве культуры, объектно-предметный мир человек отражает в продуктах собственной деятельности, культурных текстах, и эту возможность он получает в процессе образования.

Духовная культура личности, воплощённая во внутреннем мире человека, находит выражение в созданных им знаках культуры, отражающих собственное «Я». К. Ясперс говорит, что «действительность мира невозможно игнорировать»[10,с.400],однако, человеку свойственно преодолевать границы

собственной индивидуальности, перемещая во внутренний план приобретаемое знание, и это во многом зависит от особенностей структуры его внутреннего мира.

Процесс непрерывного образования это во многом творческая деятельность, предполагающая переживание человеком различных жизненных ситуаций.

Как следует из предшествующих рассуждений, в каждую историческую эпоху образование рассматривалось как обучение и воспитание, приобщение к духовно-нравственным ценностям и традициям, формирование такой системы взглядов на мир, которая бы способствовала выстраиванию отношений с другими людьми и ориентировала на совершенствование самого себя, именно об этом свидетельствует история мирового педагогического процесса.

Идеалы и ценности человека, передающего знания - уровень его духовности - проблема никогда не теряющая своей актуальности. Духовная жизнь включает в себя рациональные и эмоционально-аффективные, когнитивные и ценностно-мотивационные стороны. Эксплицированно-осознанные и смутно ощущаемые грани, ориентированные на внешний и внутренний мир установки, а также многие другие аспекты, уровни, состояния.

Человек, в течение жизни совершенствуясь имеющийся потенциал, должен испытывать чувство удовлетворённости, «радость познания возбуждает потребность учиться. Человек становится счастливым, если эта потребность не только не угасает с годами, но ещё более распаляется» [10,с.322]. «Распаляться», то есть пребывать в постоянном поиске ответов на вопросы, человек может благодаря заданным установкам.

В системе образования осуществляется неизменный процесс не только передачи и наследования имеющихся культурных ценностей, но и запускается механизм постоянного их совершенствования в соответствии с социальными вызовами времени. Время ставит перед личностью проблемные ситуации, без разрешения которых невозможно дальнейшее развитие цивилизации. Эти проблемы находят отражение в научной мысли и повседневной практике человека, который для того, чтобы отвечать темпам происходящих изменений, должен быстро адаптироваться к новым условиям. Следовательно, человеку необходимо переходить из одной формы обучения в другую, непрерывно совершенствовать знания, пополняя имеющийся диапазон информации. Определяющими при этом становятся два фактора: осознание самим человеком необходимости совершенствования имеющегося потенциала и наличие такой «встречи», которая способствовала бы реализации целей развития личности.

Самопознание, самосозидание человеком самого себя происходит в течение всей жизни, иногда даже человек не осознаёт это до конца. «Истоки человека лишь частично могут быть поняты и рационализированы. Тайна личности, её единственности никому не понятна до конца. Личность человеческая более таинственная, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосм и заключает в себе всё»[1,с.265].

Непрерывность образования в жизни человека обусловлена как внешними, так и внутренними обстоятельствами общественного развития. Человек новой формации должен быть носителем новой профессиональной культуры, степень которой будет соответствовать современному информационному обществу.

В.М. Розин в этюдах – исследованиях по философии образования говорит о том, что ускоренное развитие процессов, характерных для техногенной цивилизации вызывает к жизни три группы требований к целям и содержанию образования: во-первых, новое понимание знаний и способов их получения, во-вторых, необходимость учитывать контексты знаний (области их употребления, социальные практики и пр.; в-третьих, формирование в науке и образовании особого слоя - методологического»[2,с.48]. Поиску это «особого слоя» и посвящены в большей степени исследования последних лет в области непрерывного образования человека.

В процессе непрерывного образования происходит становление «человека

культурного», предполагающее переосмысление личностью ценностей, перевод их во внутреннюю плоскость. И только тогда, как отмечает Д.А. Леонтьев, «рождается качественно новый жизненный смысл, несводимый из имевшихся ранее у субъекта смыслов, потребностей, ценностей»[5,с.198].

Таким образом, культурная сущность непрерывного образования заключена в его ценностной основе. Общечеловеческое и личностное, вступающее друг с другом в тесную взаимосвязь, формируют человеческую сущность. Расширение пространственно-временных горизонтов жизни человека происходит посредством приобщения человека к миру культуры, что позволяет ему выстраивать индивидуальную жизненную траекторию и занимать активную жизненную позицию. Мы приходим к выводу, что ценностные основы современной модели непрерывного образования должны обеспечивать взаимосвязь человека с культурным наследием различных исторических эпох.

Поиск такой модели непрерывного образования, которая бы отвечала вызовам времени, способствовала свободному образовыванию человека понимающего, готового и способного к целостному и универсальному восприятию картины мира.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Самопознание. Сочинения. М.:Эксмо, 2008. С. 265.
2. Розин В.М. Философия образования: Этюды – исследования. М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. С.48.
3. Кант А. Антропология с прагматической точки зрения. СПб.:Наука, 1999.С.131.
4. Корольков А.А. Духовная антропология. СПб., 2005.С.5.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т.Т.2. М.: Педагогика, 1983.С. 198.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Пер. сангл.-М.:Смысл, 1999.С.190-191.
7. Мысливченко А.Г. Феномен внутренней свободы. //О человеческом в человеке/Под общ. ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат:1991.С.215.
8. Тейяр де Шарден Феномен человека. М., 1965.С.179, 189
9. Культура, культурология и образование// Вопросы философии .1997.№2-С.3-56.
10. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М., 1991. С.44-45.
11. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 400.

УДК 37.01

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ: ЦЕННОСТИ И ИННОВАЦИИ

*В.Н. Кормакова
Белгородская область, Россия*

В статье рассматривается проблема воспитания у молодежи нравственности, общечеловеческих ценностей. Показано, что основой духовно-нравственного становления личности являются жизненные ценности добра, красоты, любви, ярко обозначенные в идеалах и формах отечественной культуры.

Ключевые слова: воспитание, общечеловеческие ценности, нравственные ориентиры воспитания

The article dwells on the problem of morality and human values education. The author notes that vital values of goodness, beauty, and love, which are clearly indicated in the ideals of national culture, are the basis for spiritual and moral formation of a person.

Keywords: education, human values, moral objectives of education

Сегодня в профессиональной педагогической среде часто звучит мысль о том, что ценности общества в определенной мере противоречат ценностям школы. Педагогическое сообщество традиционно исповедует и передает подрастающему поколению ценности культуры: образование, труд, доброта, любовь, великодушие, честность, вежливость, способность к состраданию, и др. В обществе, к сожалению, в определенной мере имеет место быть ориентация на антиценности: успех любой ценой, жесткость, конкуренция как средства достижения высокого уровня потребления. Приходится также констатировать, что ценности общества строятся в категориях материальных и финансовых возможностей, обладания вещами, когда успех измеряется мерой потребления. Социальный заказ на образование с обязательностью предполагает учет этих реалий.

Возникает много вопросов, волнующих педагогическое сообщество при рассмотрении проблемы воспитания нравственных качеств личности, общечеловеческих ценностей. Так, например, актуальной представляется решение проблемы воспитания «новых» ценностей, необходимости или неизбежности «аксиологической революции», в результате которой возможной окажется подмена «абсолютных ценностей добра, красоты, истины и веры» как ориентиров в воспитании на прагматические ценности выживания личности в условиях конкуренции. В основе решения этой и других актуальных проблем нравственного воспитания лежит ценностное самоопределение и личностная ответственность педагогов, на основе которых они проектируют свою профессионально-педагогическую стратегию.

Социальный заказ – важная задача для системы образования, сфера профессиональной педагогической ответственности. Содержательное исполнение социального заказа предполагает понимание процессов, происходящих в обществе, осмысление природы человека, а также отчетливое осознание содержания образования как сферы культуры. Образование как компонент культуры с необходимостью сочетает в себе элементы устойчивости и изменчивости, консервативное и динамическое начала, грамотное использование которых способствует успешной реализации педагогических традиций и инноваций.

В логике социокультурных процессов заказ на образование связан с подготовкой профессионалов нового типа [3]. Этот заказ обеспечивают производственные предприятия и организации, которые сегодня оказываются в проблемной ситуации подбора кадров, обладающих высоким уровнем технологической культуры, мобильностью. Данная проблема обусловлена в первую очередь тем, что прежняя система образования была ориентирована на стабильную структуру профессий, когда человек готовился к исполнению определенного им одного типа профессиональных действий на протяжении всей жизни.

Сегодня же социальный заказ системе образования – воспитание динамичной личности, для которой характерны и необходимы не только мобильность, но также качество труда, гибкость, готовность к перемене места работы; умение работать с информацией, самостоятельно находить применение своему потенциалу, грамотно строить индивидуальную траекторию «образования через всю жизнь».

Новые профессии наукоемки, соответственно, повышается престиж знаний; высоко ценятся коммуникативная, правовая, экономическая, информационная компетентность – это требование времени. Труд профессионала, отвечающего этим требованиям, как правило, оплачивается хорошо: такой специалист имеет высокий уровень потребления. В этом случае мотивация меры потребления, без сомнения, выступает важным фактором в

стимулировании тех «сверхусилий», которые необходимо приложить для выработки требуемых профессионально значимых качеств и приобретения необходимых компетенций. При этом важно понимать, что среди ориентиров воспитания доминирующим является воспитание культуры личности, культуры труда, что культура потребления - фактор обеспечивающий, следовательно, соподчиненный.

По оценкам специалистов в 90-х гг. прошлого века в сознании школьников отчетливо просматривалась жажда потребления. Психологи и педагоги-исследователи говорят в этом случае о специфической «мании обладания», характерной в особенности для подростков 14-15 лет [6]. Рисуя Образ будущего, подростки рисовали «потребительский рай», мало говорили о будущей профессии, о содержании труда, об ответственности в семейной жизни и гражданском служении, более размышляли в категориях обладания вещами и безграничных материальных возможностей.

Сегодня исследователи отмечают, что высокую оценку имеют следующие ценности: семья, профессионализм, образование (по результатам опросов обучающейся молодежи). Этот факт несколько обнадеживает. Сферы труда и потребления в сознании большинства школьников обретают устойчивую взаимосвязь, основанную на иерархическом соподчинении, отвечающем нравственному порядку. В этом заслуга механизмов, поддерживающих здоровье отечественной культуры, в том числе и образования, сумевшего в определенной мере ограничить агрессивное действие массовой культуры, в том числе рекламы, провоцирующей развитие «мании обладания» [7]. Однако нравственные основы образования не ограничиваются задачами воспитания профессионалов. Гуманитарные тенденции в педагогике последних двух десятилетий выдвинули проблему самооценки личности как основы жизненных и образовательных стратегий [4]. Вновь обретенный персонализм образования возвращает нас к осознанию незыблемости основ культурно-образовательной традиции, которая сконцентрирована на проблемах общего образования, воспитания «человека в человеке» [7].

Пространство образования - аксиологически наполненное пространство. Ценностно-смысловое измерение - его неотъемлемый атрибут. Ценность определяет любой выбор личности, точнее, выбор определяется только ценностью. Ценности как правило, позитивно «нагружены», коренятся в свободе личности. Достоинство личности состоит в том, что для нее существуют ценности, даже если они находятся в глубинах духовного. Выделяют различные группы ценностей: ценности эпохи, ценности культурной традиции, ценности нации, социальных групп, индивидуальные ценности, др. [1]. Особое место занимает проблема воспитания «вечных ценностей», связанная с решением проблемы устойчивости нравственных норм, с абсолютной природой нравственного закона. Нравственный закон - «закон свободы» - определяет место человека в мироздании и выражается в идеалах Истины, Добра и Красоты, которые выступают безусловными ориентирами воспитания [2].

Абсолютные ценности - устойчивые доминанты культуры. Педагоги и школа в целом ответственны за то, чтобы передача абсолютных ценностей не прерывалась в поколениях. Особенно важной и одновременно трудной является данная миссия в эпоху перемен, поскольку требует от педагога высокой нравственной культуры и системной рефлексии, позволяющей переосмыслить способ «актуализации вечных истин» в существующей напряженной динамике времени. Сегодня важно сохранить и обогатить новым пониманием личности как обращенного «лицом к другому» человека, живущего в традициях истории и культуры, при этом творчески реализующего свой личностный потенциал [1].

Задача сохранения и развития ценностей отечественной культуры посредством образования поставлена в важнейших государственных документах. Так, например, в Национальной Доктрине образования в российской Федерации среди основных задач образования первые восемь приоритетных заключаются в том, что система образования призвана обеспечить: историческую преемственность поколений, сохранение,

распространение и развитие национальной культуры; воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов; формирование культуры мира и межличностных отношений; разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование умений самообразования, самореализации личности; формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений; систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий; непрерывность образования в течение всей жизни человека [6]. Всего же в Национальной Доктрине образования обозначены 15 основных задач для системы образования. В Стратегии развития воспитания до 2025 года среди важных задач воспитания подрастающего поколения названа культура достоинства, которая позволит развиваться личности каждого человека как самости, «не растворяясь в других»; иметь свое мнение, точку зрения на все происходящее вокруг; уметь самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность перед собой и перед обществом, др. [8].

Приоритеты развития, указанные в Национальной Доктрине образования и Стратегии развития воспитания до 2025 года, позволяют осмыслить диалектику задач образования, определяемую социокультурной реальностью. Сегодняшняя образовательная среда поликультурна: мы живем в обстановке интенсивного взаимодействия, осуществляемого в непосредственном и опосредованном общении людей, принадлежащих разным культурам, находящихся в открытом мировом информационном пространстве. Очевидно, что такая среда настоятельно требует воспитания в человеке способности к диалогу, к пониманию иных, нежели его собственные, взглядов, систем ценностей и жизненных стратегий. Эта проблема нашла свое отражение в Программе воспитания толерантности, в других нормативных документах.

Воспитание культурной идентичности - не менее важное требование, определяющее задачи образования [5; 8]. Становление культурной идентичности осуществляется в среде межкультурного взаимодействия. Культурная идентичность и межкультурный диалог - две стороны диалектически организованного образовательного процесса. Осознание себя в качестве носителя определенной культуры, с одной стороны, и способность заинтересованно взаимодействовать с носителями других культур должны гармонично сочетаться, образуя культурное самосознание личности.

В ситуациях постоянных многочисленных изменений, происходящих в обществе, «нравственный стержень» педагогики не должен исчезнуть из сознания педагога. Основой духовно-нравственного становления человека являются абсолютные ценности и идеалы. Если обратиться к часто используемому в педагогической литературе образу: «ученик - это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь», то можно сказать, что абсолютные ценности - это огонь, который полыхает в душе. Чтобы эти ценности сформировать, необходимо поддерживать в ребенке «душевное горение». Значительную роль в этом играет убежденность учителя, его гражданские и профессиональные ценности, педагогическая культура.

Список литературы

1. Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее / Мат-лы I регион. ист.-пед. чтений. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С. 73-78.
2. Иоасафовские чтения / Мат-лы III Международ. науч.-практ. конференции. – Белгород: Антиква, 2006. – С. 167-174.

3. Кормакова В.Н. Влияние социокультурной среды вуза на учебно-профессиональную самореализацию студентов // *Фундаментальные исследования*. 2013. №8 (Часть 5). С. 1198-1202.

4. Кормакова В.Н. Проектирование жизненных стратегий как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассников // *Образование и общество*. 2009. №1(54). С. 55-58.

5. Национальная Доктрина образования в Российской Федерации // Специализированный образовательный портал «Инновации в образовании» <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>

6. Профессиональная подготовка специалиста: проблемы, перспективы, тенденции / Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф-ции. – Курск: КГУ, 2007. – С. 162-165.

7. Социальное здоровье нации и будущее национальной медицины / Мат-лы Всерос. науч.-практ. конференции. – Белгород: Константа, 2006. – С. 112-118.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-г. Москва.

УДК 378.14

РОЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СЛИ

*Э.И Федорова
Сыктывкар, Россия*

Направления научных исследований студентов СЛИ включают не только разработку экологически безопасной технологии отбелки целлюлозы, но и предусматривают междисциплинарную интеграцию в своих исследованиях в области химии, технологии, экологии, информатики.

Ключевые слова на русском языке: отбелка, целлюлоза, экология, диоксид хлора, пероксид водорода, фенолы, окислительный стресс, фильтраты, регрессия, технология.

Directions of scientific researches of students of SLI include not only development ecologically of safe technology of bleachground of cellulose but also foresee mezhdisciplinarnuyu integration in the researches in area of chemistry, technology, ecology, informatics.

Ключевые слова на английском языке: leachground, cellulose, ecology, dioxide of chlorine, suroxide of hydrogen, phenols, oxidizing stress, filtrates, regression, technology

На современном этапе развития науки и производства возрастает роль междисциплинарной интеграции при подготовке профессионально компетентных специалистов целлюлозно-бумажного производства. В Сыктывкарском лесном институте студенты кафедр «Целлюлозно-бумажное производство, лесохимия и промышленная экология», «Общая и прикладная экология» со 2 курса обучения в вузе привлекаются к научно-исследовательской работе.

Привлечение студентов по линии НИРС к инновационной деятельности позволяет им вникать в производственные проблемы на основе знаний химии, технологии, информатики, экологии и др. дисциплин.

В 2015 г в России были утверждены первоочередные информационно-технические справочники по наилучшим доступным технологиям (НДТ), которые призваны стать

элементом более качественного и экономически обоснованного контроля и предотвращения негативного воздействия на окружающую среду с учетом особенностей конкретной отрасли промышленности.

Основные направления научных исследований студентов СЛИ соответствуют направлениям НДТ, указанным в перечне для российских производств сульфатной целлюлозы, а именно:

- разработку ТCF-технологии отбелки целлюлозы, включая и процесс озонирования, наряду с использованием пероксида водорода в кислой и щелочной средах и нового отбеливающего реагента–редуцирующих сахаров [1];

-устранение хелатирующих реагентов в отбелке целлюлозы;

-частичное замыкание водопользования в отбельном цехе.

Недостатком технологической схемы отбелки целлюлозы на предприятиях ЦБП является высокий расход диоксида хлора (13–16 кг/т) при пятиступенчатом способе отбелки на хвойном потоке с использованием диоксида хлора на трех ступенях.

Актуальность данной разработки очевидна, поскольку разработанная в СЛИ технологическая схема отбелки целлюлозы предусматривает снижение негативного воздействия на окружающую среду, что обусловлено расходом токсичного отбеливающего реагента– диоксида хлора (5 кг/т) и снижением объемов стоков, поступающих в окружающую среду [2].

Объект исследований: сульфатная лиственная и хвойная целлюлоза.

Схема отбелки: КЩО — H₂SO₄ — П — Д — Пщ, где КЩО – кислородно-щелочная обработка, П – пероксид водорода в щелочной среде в присутствии стабилизатора, Д– диоксид хлора, Пщ–пероксид водорода в щелочной среде.

Студенты экологи показали в своих исследованиях целесообразность мягкой ЕСF-отбелки, которая позволяет уменьшить ущерб, причиненной окружающей среде при высоких расходах диоксида хлора на производстве[3]. При этом особую опасность представляют сточные воды с высоким содержанием фенолов по «основному выпуску», а именно ди- и полихлорфенолы, которые не подвергаются биодеструкции.

Сравнительный анализ содержания фенолов в фильтрах разработанной в СЛИ мягкой ЕСF- отбелки (КЩО- H₂SO₄ – П – Д – Пщ) и традиционной ЕСF-отбелки хвойной целлюлозы (КЩО- Д0 – Щ1ОП – Д1 – Щ2П – Д2) до поступления их на биологическую очистку показывает общее количество фенолов, соответственно, 0,36 и 0,512 кг/сут для этих схем отбелки. Автором этой работы показано [3]:

- уменьшение содержания фенолов (вещества 2 класса опасности) на 30 %, включая, хлорорганические соединения, которые не подвергаются биодеструкции;

- снижение объёма фильтратов, которые поступают на биологическую очистку, на 19,5% , что косвенно повышает её эффективность.

В дипломной работе студента кафедры ЦБП для установления значимости факторов (расхода пероксида водорода, продолжительности отбелки и температуры на 2 ступени), определяющих качественный показатель–белизна целлюлозы, применен метод регрессионного анализа. На основе компьютерной программы («Система обработки экспериментальных данных»), разработанной студентом специальности «Информационные системы», установлен оптимальный режим 2 ступени отбелки пероксидом водорода (80°, 180 мин, расход пероксида водорода 2%) [4]. Студенты специальности »ТХПД» для расчета теплового и материального баланса применяют программу «Разработка компьютерного комплекса моделирования и оптимизации технологического процесса отбелки целлюлозы», разработанную студентом Д.К. Савдиряковым (специальность «Информационные системы»), работа которого на конкурсе ОАО «МондиСыктывкарский ЛПК» была признана лучшей.

Кроме того, решению экологических проблем способствуют исследования в области технологии отбелки целлюлозы, так была установлена взаимосвязь содержания остаточного пероксида водорода после 2 ступени отбелки и содержания фенолов в

фильтратах этой ступени, которые поступают на биологическую очистку[4]. Соотношение содержания фенол: остаточный H_2O_2 соответствовало литературным данным (патенты) для повышения эффективности биологической очистки стоков. Поскольку присутствие в фильтратах остаточного пероксида водорода вызывает окислительный стресс и активацию пироксидаз–ферментов микроорганизмов, участвующих в деструкции фенолов.

При исследовании нового отбеливающего реагента (арабиногалактана) и обработке экспериментальных данных была использована программа «Графическая интерпретация кинетических уравнений гетерогенных процессов», разработанная студентом специальности «Информационные системы» Ипатовым С.П. Программа позволила установить лимитирующую стадию, которая характеризовалась слабым возрастанием показателя белизны целлюлозы при увеличении температуры. Поэтому студентом Ивановым М.В. (специальность «ТХПД») были разделены процессы гидролиза арабиногалактана (более 100 °С) и отбелики продуктами его гидролиза арабинозой и галактозой (не более 90 °С), в результате чего показатель белизны увеличился на 2,3%[5].

Таким образом, НИРС технологического факультета Сыктывкарского лесного института позволяет студентам технологического факультета различных специальностей («ТХПД», ООС», «ИЗОС», «ИС») включиться в решение производственных проблем на основе полученных ими знаний в процессе обучения в вузе и интеграции изучаемых ими дисциплин, причем существенное значение при этом играет компьютеризация технологических процессов.

Список литературы

1. Иванов М.В. Февральские чтения по итогам НИР профессорско-преподавательского состава СЛИ, секция «Химия и химическая технология», » ТСФ-отбелка: исследование редуцирующей способности моносахаридов в деструкции остаточного лигнина», 18 февраля 2013 г.
2. Пат. 2413046 РФ, Способ отбелики сульфатной целлюлозы [Текст] / Э.И. Федорова, А.В. Кузиванова; патентообладатель Э.И. Федорова; заявл. 21.09.2009; опубл. 27.02.2011.
3. Жаравина О.Н. III Всероссийская молодежная научно-практическая конференции «Исследования молодежи – экономике, производству, образованию», посвященной 60-летию высшего профессионального образования республики Коми, секция «Экология и охрана окружающей среды», «Направления утилизации устойчивых к биодеградации продуктов остаточного лигнина», 18-19 апреля 2012.
4. Федорова Э.И. Новый реагент в отбелике целлюлозы [Текст] / Э.И. Федорова, В.А. Демин, Иванов М.В., Пестова Н.Ф.// Целлюлоза Бумага Картон – 2014. – № 5. – С. 53–56.

УДК 37.08

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

И.В.Ирхина
Белгородская область, Россия

В статье представлены результаты теоретического и экспериментального исследования проблемы ценностных ориентаций профессионального развития учителя в условиях реальной педагогической практики. Показано, что профессиональное развитие учителя обусловлено внутренними и внешними факторами саморазвития.

Ключевые слова: профессиональное развитие, учитель, факторы саморазвития.

The article presents the results of theoretical and experimental research of the problem of value orientations of the teachers' professional development in real pedagogical practice. It is shown that the teachers' professional development is conditioned by internal and external factors of self-development.

Key words: professional development, teacher, factors of self-development.

В психологии и педагогике в последнее десятилетие чётко прослеживается тенденция смещения акцента с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности учителя к исследованию педагогической деятельности в контексте профессионально-личностного развития. Научный интерес представляют проблемы профессионального сознания и самосознания учителя, его ценностей, смысловых образований, креативности, рефлексии (А. Г. Асмолов, Н. М. Гнатко, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, В. Е. Ключко, С. Г. Косарецкий, О. М. Краснорядцева, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Б. Орлов, В. А. Просецкий, В. И. Слободчиков), формирования профессиональной культуры учителя и аксиологических аспектов профессионально-педагогической деятельности (И. Ф. Исаев, А. К. Колесова, М. М. Левина, А. В. Мудрик, В. А. Слостёнин, Е. Н. Шиянов), формирования нового педагогического мышления, способствующего приобщению учителя к культуре как воплощению человеческих ценностей и смыслов (Ю. В. Сенько, В. Э. Тамарин), формирования профессиональной зрелости (Л. И. Анцыферова, Е. В. Андриенко) и индивидуального стиля педагогической деятельности (Б. С. Братусь, Е. А. Климов, А. К. Маркова, А. Я. Никонова, В. А. Толочек), развития педагогического творчества (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, Я. А. Пономарёв и др.) и инновационной деятельности учителя (В. А. Слостёнин, Л. С. Подымова).

В исследованиях профессионального развития педагога подчеркивается, что профессиональная деятельность учителя оказывает серьёзное влияние на процесс развития личности педагога, выступая в то же время проявлением этой личности. Процесс развития профессиональной деятельности учителя определяется, главным образом, социальной ситуацией развития личности учителя. Субъектная позиция педагога, его способность к саморазвитию рассматривается в качестве ведущего фактора развития профессиональной деятельности [7].

Личность учителя как центральный фактор в труде учителя определяет, по мнению А. К. Марковой, сущность педагогической деятельности и общения. Выделенные автором интегральные характеристики профессионального труда учителя (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал учителя), наряду с технологической составляющей педагогической деятельности и рефлексивной средой в школе, формируют профессиональную компетентность учителя [3].

Исследование интегральных характеристик личности учителя, определяющих педагогическую деятельность с позиции профессионально-личностного развития педагога, нашло отражение в работах отечественных психологов (Л. И. Анцыферова, Д. Б. Богоявленская, Б. С. Братусь, Е. А. Климов, Ю. Н. Кулюткин, В. С. Мерлин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Я. Никонова, А. Я. Пономарёв) и педагогов (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, В. Д. Никандров, Н. Ю. Посталюк и др.).

В контексте проблемы профессионального развития педагога важность представляют исследования профессионального самосознания учителя (Л. М. Митина), психологических и педагогических механизмов творчества (В. И. Загвязинский, Д. Б. Богоявленская, В. А. Кан-Калик, В. Д. Никандров, Я. А. Пономарёв, С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкин, Т. Ф. Фролов), индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов, Г. Г. Горелова, А. К. Маркова, В. С. Мерлин и др.). В психолого-педагогических работах выделяются различные подходы к исследованию творчества как интегральной

характеристики педагогической деятельности. В творчестве проявляется феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, за рамки требований, т.е. в ситуативно нестимулированную продуктивную деятельность (Д. Б. Богоявленская).

Большое внимание в психологии уделяется исследованию проблемы сосуществования творчества и подражания. Так, существует взгляд, что любая деятельность включает в себя элементы подражания (Н. М. Гнатко, А. Г. Ковалёв, Б. Д. Парыгин, В. А. Просецкий, П. А. Рудик и др.). Интерес в этой связи представляет точка зрения В. А. Просецкого. Прослеживая закономерную линию развития от подражания к творчеству (копирование через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству), автор подчёркивает противоположность исходного и конечного пунктов этой линии. Между этими двумя полюсами находятся промежуточные, переходные формы деятельности, через которые подражание и творчество взаимосвязываются и взаимно проникают друг в друга. Линия развития творческой деятельности индивидуума через подражание выстраивается следующим образом: подражание (копирование) – творческое подражание – подражательное творчество – подлинное творчество.

В педагогике творчество учителя исследуется в следующих её проявлениях: индивидуально-творческий подход к саморазвитию личности учителя, педагогическая деятельность как творческий процесс (В. В. Краевский), творческое самочувствие, саморегуляция, виды и механизмы педагогической импровизации (В. А. Кан-Калик), процесс рождения замысла и его воплощения (Ю. Л. Львова), оптимизация творчества учителя (М. М. Поташник), уровни и этапы педагогического творчества (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров и др.), умения творческой деятельности учителя (В. И. Загвязинский) и др.

Исследования различных аспектов творческой деятельности учителя объединяет идея, которая заключается в возможности включения механизма общего и профессионального саморазвития личности учителя за счёт создания условий для самореализации личности, диагностики и развития творческих возможностей, авторской позиции, неповторимой технологии педагогической деятельности. Профессиональное саморазвитие, по мнению учёных, предполагает осознание учителем себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, способов их совершенствования и коррекции.

Исследованию наиболее творческих периодов в жизни человека, этапов зрелости, которые сопровождаются повышением эффективности профессиональной деятельности, закономерностей психического развития личности в период расцвета (акме), многовершинности процесса восхождения к профессионализму посвящены акмеологические работы Б. Г. Ананьева, Е. В. Профессиональная зрелость, являясь вершиной всей жизнедеятельности человека, отражает его наивысшие достижения, определённый этап профессионального развития.

С точки зрения акмеологии профессиональное развитие педагога рассматривается как: фактор, влияющий на достижение учителем «акме»; условие и процесс достижения педагогом вершин профессиональной зрелости; показатель профессионального мастерства.

Значительный пласт исследований профессионально-педагогической деятельности посвящён аспекту её изучения в соответствии с положениями культурологического подхода, где становление педагога как личности и профессионала рассматривается в процессе овладения им ценностями общей и педагогической культуры, обеспечивающей выход за пределы нормативной деятельности. Воплощённая в форме индивидуального опыта педагога культура, по определению В. А. Сластёнина, представляет собой некую целостность, гармонию культуры знаний и мышления, культуры творческого действия, культуры чувств, общения, поведения [6].

Важным аспектом педагогической деятельности, детерминирующим процесс профессионально-личностного развития учителя, является педагогический коллектив, характеризующийся ценностно-ориентационным единством его членов, их эмоциональной и организационной сплочённостью, совместной деятельностью и т.д. (А. В. Петровский, К. К. Платонов, П. А. Просецкий, Г. И. Уманский и др.). Взаимодействие педагогов в профессиональном сообществе рассматривается как сотрудничество, сотворчество, строящееся на основе диалога и полилога. В такой среде деятельность учителя обретает иной ценностный смысл, создаёт условия для творческого самовыражения, «надситуативной», «сверхнормативной» активности. Деятельность педагога рассматривается как сознательная и совместная (осуществляемая в сообществе); профессиональное сознание деятельным и intersубъектным (существующим и возникающим в сообществе); профессиональная общность как обусловленная включённостью субъектов в совместную коллективно-распределённую деятельность, основанную на сознательном позиционном самоопределении каждого. Профессионально-педагогическая позиция учителя, по мнению учёных, образуя единство педагогического сознания, педагогической деятельности и педагогической общности, становится способом реализации базовых ценностей и целей развития каждого, а профессионал исследуется как целостный субъект, активный, свободный и ответственный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности

Исследованию педагогических механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие, посвящены работы И. Ф. Исаева, О. П. Морозовой, А. Н. Орлова, В. А. Слостёнина, Е. Н. Шиянова и др., имеющие методологическое значение для разработки концепции и технологии развития дидактической системы учителя. Учёные едины во мнении, что стержнем процесса профессиональной самореализации и самостановления учителя является самоорганизация его личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он является объектом и субъектом своего профессионально-педагогического развития. Образовательно-развивающее пространство учителя характеризуется постоянным освоением и принятием содержания, технологий инновационного обучения, созданием авторской педагогической системы, выработкой индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Интегральной характеристикой личности и профессиональной деятельности учителя, определяющей возможность и условие профессионального развития, является индивидуальный стиль педагогической деятельности. Это понятие рассматривается А. К. Марковой в аспекте интегральной характеристики личности учителя как присущего для данного учителя устойчивого сочетания задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частных особенностей, например, как ритма работы, определяемого психофизиологическими особенностями и прошлым опытом» [3]. Индивидуальный стиль деятельности выступает здесь одной из важных характеристик индивидуализации профессионального труда.

Всё сказанное выше подтверждает, что в психолого-педагогических исследованиях профессионально-педагогическая деятельность рассматривается как динамический и непрерывный процесс, детерминируемый внутренней активностью личности учителя.

Результаты анализа психолого-педагогических исследований различных аспектов профессионально-педагогической деятельности дали основание рассматривать профессионально-педагогическую деятельность в следующих измерениях

- профессиональный образ мира учителя; основными содержательными характеристиками которого выступают персонифицированные ценностные ориентации и установки, личностные смыслы, мотивы и потребности учителя;

- профессионально-педагогическая культура учителя, представляющая собой не столько достижение определенного уровня компетентности, усвоение некоторой суммы профессионально-необходимых знаний и умений, сколько проявление творчества, выход

за пределы установленных границ деятельности, мера и способ творческой самореализации личности учителя.

– полисубъектное диалоговое взаимодействие педагогов в профессиональном сообществе на межличностном, индивидуальном, групповом и межгрупповом уровнях; содействующее не только расширению пространства для самореализации, но и повышающее меру ответственности педагога за достижение конечных результатов, в том числе в плане собственного профессионально-личностного развития;

– индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя, как отражение его профессионального опыта и индивидуальных психофизиологических особенностей, определяющий возможность, условия и причину развития дидактической системы.

Результаты нашего исследования подтвердили противоречие между современными тенденциями развития школьного образования и доминирующими в массовой педагогической практике ценностями, отражающими преимущественное «отчетное» сознание учителя, выраженное в количестве грамот, дипломов, свидетельств, так называемое «портфолио» учителя. Отсюда вытекает проблема неприятия, отторжения педагогами новых образовательных ценностей, которые не «вписываются» в профессиональный образ мира учителя и, как правило, не становятся мотивом профессиональной деятельности педагога. «Отчетное» сознание учителя является фактором жизнеспособности авторитарно-репродуктивной системы образования, выступают причиной отчуждения учителя от профессионально-педагогической деятельности, а, в конечном счёте, и от ребёнка. Сама педагогическая деятельность учителя при этом приобретает характер формализованности, ориентируется на количественные показатели, а не на образовательный процесс, является серьёзным тормозом развития профессионально мастерства учителя. Всё это вызывает изменения в личностно-смысловой сфере учителя, приводит к разрушению его профессиональной позиции, деформации личности педагога[2].

Центрация учителя на таких результатах своей деятельности, приводит к искажению системы критериев оценки результатов деятельности школьников. В этом случае педагог оценивает не целостность развития заложенных в ребёнке возможностей и способностей, а его успешность в обучении, интерес к предмету и активность на уроке. Сложившиеся ценностные установки определяют профессиональный образ мира педагога, стиль отношений учителя с учениками, коллегами, с самим собой. Учитель проявляет «нечувствительность» к возникающим в процессе профессиональной деятельности проблемам и затруднениям, неспособность осознать необходимость профессионально-личностных изменений для решения новых педагогических задач, авторитарность, жёсткость ролевого поведения и т.д. В психологической литературе (Д. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. Б. Москвина, А. Б. Орлов, В. А. Петровский и др.) такое поведение учителя характеризуется как личностно-профессиональная деформация, базовым проявлением которой является «отчуждение учителя от сущности своей профессиональной деятельности и от себя как субъекта этой деятельности». Основным источником такого отчуждения учёные считают утрату или искажение ценностно-смысловых установок учителя, истинных смыслов профессиональной деятельности.

Несмотря на первоочередное значение методической работы в непрерывном профессиональном и творческом саморазвитии педагогов более 70% руководителей школ отмечают нежелание учителей участвовать в методической работе школы и непонимание её важности, характеризуя отношение к ней педагогов как пассивное, безразличное, формальное, несерьёзное. При этом руководители указывают, что у практиков, особенно опытных учителей с большим стажем работы, отсутствует заинтересованность в повышении профессионального мастерства в условиях школы, которая резко возрастает в период аттестации учителя. По данным опроса 90 % учителей считают, что творческий

потенциал педагогического коллектива их школы не раскрыт полностью, при этом 59 % педагогов осознают себя творческой личностью. Раскрытию их творческих сил мешает недостаток знаний и педагогического мастерства, консерватизм, боязнь неуспеха и бесполезности усилий. Среди наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются руководители школ в организации методической работы, респонденты называют: отказ учителей использовать в практике работы новые приёмы, методы и технологии обучения, нежелание обмениваться своим опытом с другими учителями, открыто заявлять о своих дидактических затруднениях и проблемах. Причинами такого отношения педагогов к методической работе являются, по мнению руководителей, недостаточная подготовленность заместителей директора школы к деятельности с педагогическими кадрами, неумение создать условия для раскрытия творческого потенциала учителей и повышения мотивации к профессиональному развитию, отсутствие в школе необходимой литературы по организации методической работы и т.д.

Проведенный анализ творческих работ, представленных на конкурс «Учитель года» и для аттестации на высшую категорию, позволил констатировать, что учителя затрудняются сформулировать тему актуального педагогического опыта. В ряде формулировок не отражается основная идея опыта, отсутствует проблема, встречается некорректное использование психолого-педагогических понятий. Затруднение у педагогов вызывает изложение актуальности опыта, основного противоречия, на решение которого направлена инновационная деятельность. Технология опыта описывается как последовательность действий учителя по применению отдельного метода, приёма или формы обучения[2].

Педагоги не в состоянии определить, на каких идеях и принципах строится их опыт. Попытки теоретически обосновать свой опыт уже после того, как описаны основные элементы системы учебной работы, приводят к искусственному «привязыванию» теории к практической деятельности.

Изучение школьной документации, материалов (докладов, буклетов, бюллетеней, альбомов, творческих работ учителей и др.), хранящихся в методических кабинетах экспериментальных школ и комитетов по образованию, позволило констатировать, что описание опыта учителей представлено, в основном, в форме аттестационных характеристик и не отражает систему работы педагога. Руководители школ ссылаются на недостаточную теоретическую подготовку к развитию, изучению и обобщению актуального педагогического опыта, отсутствие специальной научно-методической литературы в школе, нехватку времени. Таким образом, в ходе исследования выявлена проблема недостаточной готовности педагогов и руководителей образовательных учреждений к профессиональному развитию учителя.

Процесс профессионального развития учителя сложен и противоречив. Внешние управленческие воздействия могут оказать на него как положительное, так и отрицательное влияние, вызвать сбои в темпах, траектории и условиях развития всей системы в целом или отдельных ее компонентов. Последнее зачастую происходит в тех случаях, когда в процессе профессионального развития учителя не учитываются внутренние факторы, инициирующие активность самого педагога и являющиеся детерминантами ее саморазвития. В этом случае происходит блокировка внутренней активности, снижается потребность в саморазвитии, слабо образуются связи между внешним управляющим воздействием и внутренними факторами развития, проявляется неспособность к развитию и саморазвитию.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что выявленные противоречия и проблемы позволяют понять значимость внутришкольного управления в профессиональном саморазвитии учителя. Разрешение указанных противоречий возможно на основе самоуправляемого процесса профессионального развития учителя, не отрицающего, при этом, внешнего управленческого воздействия.

Список литературы

1. Захарова Е. А. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последиplomного образования [Текст] / Е. А. Захарова // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 115-117.
2. Ирхина И.В. Развитие актуального педагогического опыта учителя в условиях методической работы школы / И.В. Ирхина // Вестник Белгородского института развития образования. – 2015. – С.27-35.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993.
4. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2005. №7.
5. Панова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути: монография. СПб.: СПб АППО, 2009. 208 с.
6. Слостенин – М. : Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
7. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя; монография / О. П. Морозова, В. А. Слостенин, Ю. В. Сенько, И. В. Ирхина, и др. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 546 с.

УДК 371.322.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЕМЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*Посохина Е.В.
Белгородская область, Россия*

The need to implement a meta-subject approach in mass educational practices related to the fact, to solve the fragmentation problem, chopped, isolation from each other different scientific disciplines and, as a consequence, subjects, and the traditional means and methods of educational work do not allow schooling adequate level of development other areas of practice, primarily industry.

Ключевые слова: теоретическое отношение, познание, система знаний, метапредметные результаты.

Keywords: theoretical attitude, knowledge, system knowledge, metasubject results.

Человек и окружающая действительность находятся в единстве. Являясь частью этого единства, человек не только отражает окружающую действительность, но и преобразовывает ее. Субъект, познавая действительность, с одной стороны, представляет ее целостным, развивающимся «организмом», а с другой стороны – вступает с ней в активное взаимодействие, избирательно реагируя на ее воздействие. Результатом такого взаимодействия является становление у субъекта теоретического отношения к миру, позволяющее не только абстрактно-обобщенно отражать его сущность, но и, субъектно воспринимая, преобразовывать данную действительность.

Основное требование, предъявленное к системе образования в документах Стратегии модернизации образования, состоит в том, что школа должна перейти из традиционной установки на формирование исключительно «знаний, умений, навыков к воспитанию универсальных способностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях открытого общества. Отличительными особенностями нового Стандарта является:

- Во-первых, его направленность образования на социальное проектирование и конструирование, от простой ретрансляции знаний к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию своих возможностей, подготовке к жизни на основе системно-деятельностного подхода и придания образовательному процессу воспитательной функции.

-Во-вторых, смена акцентов: вместо регламентации содержания, главным становятся образовательные результаты.

Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе метапредметности как условия достижения высокого качества образования.

Необходимость внедрения метапредметного подхода в массовую образовательную практику связана с тем, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов, а традиционные средства и способы педагогической работы не позволяют сделать обучение в школе адекватным уровню развития других сфер практики, в первую очередь промышленности. Метапредметность в значительной степени направлена на формирование целостного, обобщенного, соизмеримого с практикой жизнедеятельности и основанного на ценностном восприятии содержания образования.

Данный подход предполагает такую реорганизацию предметного образования, при которой получилось бы транслировать необходимое содержание не как сведения для запоминания, но как знания для осмысленного использования.

Метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. По-мнению А.А. Кузнецова, метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности - способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов [4].

В связи с этим особую значимость в практике современного образования приобретает одна из актуальных педагогических проблем - формирование у школьников теоретического отношения к окружающей действительности. Решение поставленной проблемы требует разработки педагогической концепции, основной идеей которой выступала бы стратегия формирования у обучаемых теоретического отношения к окружающей действительности, являющегося «логическим хребтом» любого возможно образующего вида отношений.

Проблема категориального основания познания мира многоаспектна, поскольку затрагивает не только структуру и сущность процесса познания, но и позволяет рассмотреть в противоречивом единстве взаимоотношение и взаимоотрицание соотносящихся объектов. Этот вопрос глубоко раскрывается в исследованиях философских аспектов отношения «человек - мир» такими учеными, как Г. Гегелем, И. Кантом, В.А. Зобовым, Т.В. Куликовой, М.Н. Новоселовым, В.И. Свиредерским и другими, а также в концепции Ф. А. Карапетяна о построении отношения субъекта к действительности и, в частности, теоретического отношения. Роль и место отношения субъекта к познаваемому им миру раскрыто в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Беляева, В. М. Бехтерева, Л.И. Божович, А.Е.Егорова, Б. Л. Замбровского, В.Г. Иванова, А.Г. Ковалева, В.В. Краевского, Г.Н. Кудиновой, В.Ф. Рябова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.М. Щелованова и др.

Большую роль в теоретическом анализе изучаемой проблемы и ее обосновании сыграл подход Б. М. Теплова к понятию «теоретическое отношение», определяющий его как сложную динамическую систему, включающую познавательный, смыслообразующий и оценочный компоненты [6].

Важное значение для нашего исследования имела концепция В. С. Лазарева о двухфазной проблематизации социального предмета, в которой раскрывается сущность теоретического отношения к окружающей действительности, рассматриваемого не только как абстрактно-обобщенное отражение действительности, но и как характеристика процесса индивидуального и субъектного ее восприятия [3].

Все области знания, так или иначе, связаны с отношениями действительности, поэтому для каждой из них характерна та или иная классификация, систематизация или просто номенклатура специфических отношений соответствующей области. В этой связи можно констатировать, что науки имеют дело с отношениями на уровне особенности и единичности и выражают результат этих отношений окружающего мира в категориях, понятиях, законах и принципах.

Все виды отношений или, скорее всего, стороны единого предметного отношения сливаются и представляют определенную «целостность», в которой каждый вид может лишь раскрыться через соотношения его с другими видами. На наш взгляд, педагогический смысл категории «отношение» заключается в том, что оно является процессом ряда абстракций, формирования, образования понятий, законов, которые охватывают универсальную закономерность вечно движущейся, развивающейся действительности и возникают в сознании субъекта.

Одним из видов отношений, выступающих как способ взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, является теоретическое отношение. Чаще всего это понятие рассматривается как «форма отражения человеком окружающей его действительности», как «мир вещей», где ведущим является логико-рассудочная сфера психики и знание о мире, опосредованное рационально-логическими построениями (В.В. Давыдов, [1]), либо как мир «постоянно меняющихся содержательных сущностей вещей и их формы проявления» (Б.М. Теплов [6]).

Человек всегда стремится построить картину мира в своем сознании и выявить некий общий закон ее существования. В теории выделяют два основных способа познания – эмпирический и теоретический. Живое созерцание является первой ступенью чувственного (эмпирического) познания действительности, где знание о мире связано с воздействием предметов на органы чувств, а значит «...эмпирическим путем постигается явление, а не сущность» [1].

Вторая ступень познания – теоретическое познание отражает объект со стороны его внутренних связей и закономерностей движения, постигаемых путем рациональной обработки данных эмпирического знания.

На каждой из ступеней познания возникает отношение «человек - мир», которое реализуется в различных формах человеческой жизнедеятельности и в зависимости от основания сравнения может быть различных видов.

В данном контексте образование является носителем общественно-исторического опыта, выраженного знаниями об окружающей действительности, способами и средствами ее познания, ценностями и т.п. Средством этого преобразования выступает процесс обучения, в том числе и в условиях образовательного учреждения.

Наблюдение и практические исследования позволили констатировать, что в современной школе остается проблема становления теоретического отношения к окружающей действительности: учащиеся не в состоянии выйти за ее пределы (система знаний дисциплины), отсутствие целостной системы знаний, неумение применять знаний на практики (не сформированы универсальные учебные действия), неумение высказывать обоснованные суждения, оценивать учебную и коммуникативную ситуации и много другое.

Что же понимают под «отношением»? Какую сущность и структуру оно имеет?

Мы рассматриваем понятие «теоретическое отношение» как сложное, динамическое личностное образование, специфическими признаками которого являются:

абстрактно-обобщенное отражение окружающей действительности, избирательность реакции субъекта на воздействие окружающей действительности, взаимосвязь когнитивного, операционального, смыслообразующего и оценочного компонентов [5].

Когнитивный компонент является основным структурным компонентом теоретического отношения, характеризующийся совокупностью образов (сущностей), выражающихся как знание об окружающей действительности. В основу структурирования когнитивного компонента положены: идеи Ф.А. Карапетяна, определяющего результатом познания мира – систему знаний о сущности познаваемых объектов (являющегося единицей теоретического отношения); исследования Л. Я. Зориной [2], посвященные формированию системных знаний о научной картине мира. Знания можно охарактеризовать, как результат духовной и практической деятельности людей, выраженные в системе фактов, представлений, понятий, законов, теорий (Т. И. Шамова). Их системность определяется наличием структурно-логических связей между элементами этого знания.

Основные характеристики **операционального компонента** теоретического отношения – средства и способы познания действительности, благодаря которым формируется система знаний об окружающей действительности. В процессе обучения способы и средства определяются как двойственные операции, т.е. могут становиться в одних случаях целью, а в другом – выполнять непосредственные функции. Так, умственные действия выступают при познании действительности средством, но при усвоении учащимися умственных действий средством становится сам фактический материал. Особенностью становления умственных действий является их критическое рассмотрение – рефлексия. Операциональный компонент определяет развитие представлений о научной картине мира и становление отношения к изучаемым объектам действительности (в том числе и теоретического). В этом случае процесс усвоения и переосмысления знаний связан с глубокой и длительной умственной деятельностью [5].

Важнейшим в структуре теоретического отношения к окружающей действительности является **смыслообразующий компонент**, отражающий личностно – смысловой аспект усвоения знаний (действий) и характеризующийся как механизм, предпосылка формирования когнитивных образов действительности. Развитие смыслообразующего компонента зависит: от «смысловой установки», направленной на изменение в смысловом поле деятельности, осуществляющего коррекцию (за это отвечает система знаний, которая должна удовлетворять продуктам деятельности); от «смысловой позиции», в которой разворачивается система смысловых образований и осознание деятельности (направлено на достижение цели посредством интеллектуальной рефлексии); от системы личностно-смысловых образований (идеала), образовавшейся в результате преломления когнитивных образов через личностный смысл.

В содержании **оценочного компонента** ведущей особенностью выступает оценочная деятельность, определяющая свободу поиска собственного понимания мира, своего места в нем, характеризующаяся способностью перестраивать и переосмысливать личностно-ценностные преобразования. Оценочный компонент предполагает ориентацию на активное взаимодействие с окружающей действительностью, позволяет субъекту рефлексивно оценивать свое отношение к миру и сам мир, а также направляет его деятельность на саморазвитие, самоуправление. Данный компонент характеризуется умением давать объективную, обоснованную, ценностную оценку изучаемой действительности, собственным действиям и мыслям.

Результаты теоретического и статистического анализа позволили нам обосновать модель педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования у школьников теоретического отношения к окружающей действительности.

Первое педагогическое условие - **перевод содержания учебного материала с эмпирического уровня на концептуальный** - определяет формирование у учащихся абстрактно-обобщенного отражения к окружающей действительности. Концептуальность знаний предполагает наличие теоретической модели, представляющей некоторую фиксированную связь элементов, характеризующую определенную структуру и отражающую существенные отношения реальности (положения, закономерности).

Основная идея первого педагогического условия состоит в том, что, познавая объекты окружающей действительности, учащиеся теоретически воспринимают (с позиции знаний о ней) ее, моделируя процесс формирования отношения к данной действительности. Это осуществляется посредством анализа через синтез, где выделяется «клеточка» знаний, которая подробно изучается через все существующие связи и отношения системы для достижения знаний обо всей системе.

Логика реализации первого педагогического условия связана с целью, содержанием, задачами, методами и средствами каждого этапа процесса обучения и осуществляется посредством структурно-логических схем (СЛС). Выбранное средство является эффективным для построения процесса обучения на концептуальной основе

Было доказано, что все логические схемы обладают следующими свойствами:

- обеспечение рационального усвоения знаний о природе, технике, человеке, способах деятельности;
- формирование опыта в отборе информации и ориентировке в ней;
- являются средством контроля и самоконтроля [2].

Эти свойства схем проявляются в единстве, но как функции дидактического средства должны осознаваться и учителями, и учениками дифференцированно. Отметим некоторую особенность используемых структурно-логических схем. Так, при реализации ориентировочной функции СЛС происходит рационализация учения, так как чем больше содержательная емкость научного понятия, тем шире радиус его действия. Эти связи закрепляются в сознании субъекта (связи, отношения между явлениями, процессами, понятиями и т.д.). Это значит, что в учебном процессе дидактико-методические и дидактические схемы выполняют не только обучающую, но и методологическую функцию, т.е. способствуют овладению учеником методами самостоятельного учения (готовят к самообразованию, самоуправлению).

Усвоение логических схем происходит в том же цикле, что и усвоение знаний, и соответствует принципу единства логического, гносеологического и психологического, т.к. происходит в русле психолого-педагогических звеньев учебного процесса. Следовательно, можно научить учащихся самостоятельному применению этого знания.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что поскольку структурно-логические схемы являются знаниями о знаниях, то это знание привносится в когнитивный компонент и расширяет представление ученика об имеющихся знаниях в плане их структуры и логики, помогая выстроить целостное представление об окружающей действительности, что возможно при осознанном ее восприятии.

Содержание второго педагогического условия – **овладение учащимися системными способами действий** – предполагает построение и овладение системными способами ориентации в определенной области знания, способами решения достаточно обширного класса ситуаций. Для достижения такого результата необходимо с начала изучения предмета учеников нацеливать на построение и «усвоение» системного способа ориентации в данной области знаний, способа решения достаточно обширного класса ситуаций. При этом учитывается тот факт, что использование логических конструкций различных видов обобщения зависит от способности ребенка «обнаружить» необходимую последовательность действий (т.е. раскрытия их структуры). Очевидно, что при решении

одной и той же задачи организация субъектом своего действия с помощью нового для него средства будет зависеть от характеристик самого субъекта и от особенностей этого средства. Это значит, что каждый субъект по-своему будет включать новое средство в свою ориентировочно-поисковую деятельность.

Содержание обучения обоснованного педагогического условия способствует становлению у школьников следующих умений:

- распознавание теоретических положений и соответствия или несоответствия им умственных действий;
- открытие новых знаний и способов приобретения знаний;
- выполнение действий моделирования изучаемого объекта;
- анализирование роли условий существования объекта действительности;
- рефлексии характера собственных действий, выраженной умением прогнозировать результаты способов разрешения ситуаций.

Реализация второго педагогического условия предполагает использование таких средств, как проблемно-ориентировочный анализ, моделирование, контраст стереотипных и нестандартных ситуаций, комментирование упражнений и структурно-логических схем. На наш взгляд, данные средства обеспечивают возможность объективировать процесс поиска системных способов действий, т.е. процесс планирования и прогнозирования.

Общеизвестно, что человек с первых дней жизни усваивает те или иные знания, накапливает опыт. Но, чтобы сформировать глубоко научное знание, которое стало бы личностным достоянием, необходима активность ученика (определенная деятельность), в которой осознается продукт познания. А что и как запоминает или осознает субъект, свойственно лишь ему, причем не в силу прирожденных способностей, а в силу заимствования «присвоения» обобщенного опыта в свой личностный опыт.

Поэтому основная мысль третьего педагогического условия - **актуализации субъектного опыта учащихся** - заключается в том, что личностная потребность в расширении опыта, способствует преобразованию изучаемых знаний о действительности. Такая деятельность и система структурирования субъектного опыта позволяют определить и развить активную, целенаправленную и конструктивную позицию личности в теоретическом отношении к окружающей действительности.

В данном случае мы предполагаем возникновение личностной потребности в расширении опыта (чему способствует определенная система установок). Так как только личностно присвоенная, переработанная через субъектный опыт информация (знания о действительности) несет в себе как личностный, так и общественный смысл.

При формировании умений у учащихся обращаться к внутренним резервам, возможностям выбора средств, активизируя целенаправленные, осознаваемые и координированные усилия при выполнении заданий, обработке информации, реализации замыслов, постановке и решении задач и т.д.

Здесь происходят качественные изменения в личности школьника, способствующие изменению как самого смысла знаний, так и реальному изменению отношения субъекта к изучаемой действительности.

А для того, чтобы достичь предполагаемого «уровня» - осознание своих действий и собственного «Я» в этой деятельности – необходимо «вернуть» к субъектности, к способности ребенка не только воспринимать культуру, но и самому быть ответственным за свое развитие. Это возможно при формировании активной самостоятельной позиции учащихся в учебном процессе (самоуправления, саморазвития, саморегуляции). Данное явление характеризуется как непрерывный диалектический процесс проявления и снятия противоречия между возрастающими объективными требованиями к деятельности учащихся и субъективными их возможностями.

Поэтому для разрешения поднятой проблемы необходимо создание ситуаций, **активизирующих интеллектуальную рефлексия** у школьников – четвертое педагогическое условие. В этой связи школьник выступал для себя самого и как объект

управления, и как субъект управления, планирующий, организующий и контролирующий свои действия. Особенность четвертого педагогического условия заключена в уникальном опыте личностного переосмысления, переживания, оценки отношений к тому, что связано с различными сферами деятельности субъекта.

Таким образом, реализация данного педагогического условия, на наш взгляд, открывает большие возможности в решении проблемы включения обучаемых в различные формы совместной деятельности с учетом развитости у них способности к самоуправлению, к «ориентации на себя» и проблемы разработки таких приемов обучения, которые обеспечили бы не только достижение конечных результатов, связанных с повышением уровней обученности и обучаемости, но и в максимальной степени способствовали бы реализации и развитию субъектности у обучаемых.

Пятое педагогическое условие – **оценка степени личностной ценности изучаемого материала** – предполагает освоение школьниками ценностей окружающей действительности, отражающихся в субъектном опыте; ориентирует активность самого учащегося; направляет его деятельность на достижение значимого для него результата. Введение данного педагогического условия, на наш взгляд, позволит, во-первых, определить тот вид личностного смысла, который способствовал осознанному усвоению ценностей изучаемых знаний; во-вторых, выбрать направление действий учащихся, в которых будут осуществляться качественные изменения отношения школьников к изучаемой действительности; в-третьих, осуществить переход к субъектному восприятию действительности посредством оценки самого школьника степени личностной ценности изучаемого материала.

Шестое условие – **создание учебных ситуаций на поиск ошибок** – характеризуется развитием у учащихся способности выбирать и рационально, и аргументировано, и осмысленно истинные, оптимальные, критические решения проблем. Возникающая при этом оценочная деятельность субъекта подчеркивает его взаимодействие с окружающей действительностью и способствует качественным изменениям не только взглядов, способов взаимодействия, самого мышления в целом, но и развивающегося отношения к оцениваемому миру. Использование специальных ситуаций позволило бы выйти за пределы стереотипных понятий, ситуаций и осуществить переход от незнания к знанию, от бездействия к действию и т.д.

Седьмое педагогическое условие – **интерактивный подход к выбору методов и приемов обучения** – определено как основа передачи учащемуся нового средства деятельности. Особенности данного педагогического условия являются организация ориентировочно-поисковых действий обучаемых, направленная на овладение новым средством; переход школьника на новый качественный уровень деятельности. Поэтому обязательным условием применения любого метода является осознание их обучаемыми, а не влияние авторитетов учителя на процесс учения. Поиск таких методов и приемов представляет собой особо сложную задачу для учителя, поскольку требует от него, во-первых, выхода в другую предметную область; во-вторых, невмешательства со своей стороны на действия обучаемых [5].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что теоретическое отношение, дающее восприятие идеальной копии окружающей действительности, выступает не как ее абстрактная модель в сознании субъекта, а является «живым, развивающимся организмом» для обучающегося, его личностным достоянием, осмысленным «продуктом» взаимодействия с ней.

«Знание — сила». И сегодня все более и более злободневным оказывается вопрос: как сделать так, чтобы знания не обременяли человека, но действительно давали ему силу и радость — в течение всей жизни? Что же можно предпринять в процессе обучения школьника, чтобы добить результата? Возможно:

-во-первых, необходимо усиление теоретической основы знаний и умений у обучающихся. Это позволило бы вооружить школьника целостным представлением о

научной картины мира, а также овладеть системным подходом к разрешению различных ситуаций;

-во-вторых, необходима активизация школьников, направленная на развитие у них субъектного опыта и осознание способов «приобретения» и «переосмысления» знаний и умственных действий;

-в-третьих, необходимо раскрытие ценностей изучаемой действительности для «мира» учащегося;

-в-четвертых, необходимо создание условий для свободы поиска своего понимания «мира» и оценивания его посредством личностных присвоенных ценностей, согласно чему происходит переход к новому типу мышления – критическому мышлению;

-в-пятых, необходимо обновление содержания педагогической деятельности и т.д.

Для того, чтобы каждый отдельный ученик мог действовать как субъект учебно-поисковой деятельности, он должен вступить во взаимодействие не только с учителем, но и с другими такими же субъектами. Это значит, что быть субъектом учения ученик может, если он действует не рядом с другими учениками, и независимо от них, а вместе с ними, если его деятельность разворачивается в рамках коллективного учебного диалога.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. - 423 с.
2. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. –128 с.
3. Лазарев В. С. Психология стратегических решений. М., 1994. – 82 с.
4. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения / А.А. Кузнецов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2008. - № 2. - С. 3-6.
5. Посохина Е.В. Педагогические условия формирования у школьников теоретического отношения к окружающей действительности. Авторф.: канд. дис. Белгород., 2000. -22с.
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. , 1961. – 254с.

УДК 37.06

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

*И.В. Ирхина,
М.Ю. Водянова
Белгородская область, Россия*

В статье представлено опыт организации педагогического сопровождения семьи в системе школьного образования Великобритании. Рассмотрены трудности привлечения родителей к обучению и пути преодоления возникающих обстоятельств.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение семьи, педагогическая культура родителей, участие родителей в обучении

The article presents the experience of family learning support in the school educational system of Great Britain. The challenges and barriers to engaging parents in schooling are considered as well as some effective strategies to overcome them are shown in the article.

Keywords: family learning support, educational culture of parents, parental involvement in schooling

Федеральный государственный образовательный стандарт, вводимый в России с 2011 года, призван обеспечить равные возможности всем детям страны и, в то же время, способствует разностороннему развитию личности каждого ребенка. Федеральный государственный образовательный стандарт закрепляет за школой функцию развития педагогической компетентности родителей (законных представителей) «в целях содействия социализации обучающихся в семье» [1; п.22]. Данному российскому документу созвучен Национальный учебный план [15], составленный согласно Закону об образовании Великобритании [11]. Но, несмотря на единство целей и задач, реализация данных нормативных документов имеет свои особенности в каждой стране, что обусловлено исторически сложившимися педагогическими традициями, социально-экономическими и политическими факторами.

Так в Великобритании обязательное обучение начинается с 5-тилетнего возраста, при этом школа, которая, как и в России, занимает центральное место в жизнедеятельности большинства молодых людей и детей, является не единственным и не первым обучающим ресурсом. Британские педагоги, акцентируют внимание на то, что «навыки и отношения необходимые для того, чтобы стать учащимися высшего класса формируются с рождения», «отцы и матери являются первыми учителями» [2; 23]. Результаты многочисленных исследований британских ученых [9] свидетельствуют, что родительское вдохновение, ожидания, поддержка и участие в обучении ребенка имеет значительное влияние на достижения детей. Родители формируют поведение детей, способствуют построению их ценностно-смысловых ориентаций, в том числе, в отношении к грамотности и образованности [5].

Но не всем родителям свойственно осознанное принятие и качественное выполнение формирующей и воспитывающей роли. Такие родители ограничиваются обеспечением семейного дохода, занимаемым социальным положением и уровнем образования. Тем не менее, для достижения целей и задач образовательной системы видится актуальным распространение и освоение родителями положительного родительского опыта. «Разрушения круга неудач» это важнейшая задача социальной юстиции и личностно-ориентированное обучение играет в этом ключевое значение [2; 24].

Осознавая значение родительской культуры и компетенции, Правительство Великобритании поддерживает программы, ориентированные на педагогическое сопровождение семей:

- педагогическая поддержка родителей путем предоставления консультантов [13];
- создание Национальной Академии Родителей-Практиков (The National Academy of Parenting Practitioners) [3]
- повсеместное развитие специализированных сервисов для родителей.

При этом исследователи Harris, Dryfoos, Raw, Cummings и другие отмечают ряд трудностей в организации педагогического сопровождения семей.

Так, к примеру, не каждая школа видит значимость повышения педагогической культуры родителей и их привлечения к деятельности школы [10], в то время как это является необходимым основанием развития школы и доказано, что соучастие родителя способствует большим достижениям в обучении ребенка [6].

Кроме того, отмечается недостаточная подготовленность учителей к взаимодействию с родителями, особенно с теми, кто отличается своим культурным уровнем и ожиданиями от обучения [6, 296], а так же с теми, кто не осознает ценности общения детей из разных общин [16]. Данная проблема решается путем поддержки и обучения учителей. Хороший результат

показала двухгодичная программа, в основе которой лежат темы религии, общин и консолидации общества [14; 36].

Важным фактором успешного педагогического сопровождения семей является постоянство, в то время как краткосрочные проекты и программы, ограниченные финансированием создают нестабильность процесса развития педагогической культуры родителей [17].

В отдельных местностях, несмотря на достаточное разнообразие курсов и программ педагогического сопровождения семей, они не находят поддержки у родителей и не пользуются популярностью [7]. Crozier и Davies в своем исследовании отмечают что родители, которые считаются школой «труднодоступными», рассматриваются учителями как особенно трудная категория для взаимодействия, при этом с позиции родителей трудности в коммуникации связаны с культурными различиями между ними и школой [6; 308]. Данный барьер видится возможным преодолеть только путем разработки программ, соответствующих потребностям общин и отдельных групп общественности [8].

По исследованиям Raw общий климат в районе влияет на реализацию задач педагогического сопровождения семьи, к примеру, там, где присутствуют радикально настроенные политические партии или группы активистов, даже дети неохотно принимают участие в проектах и проявляют негативные предрассудки в отношении представителей других культур. Summings в своем исследовании сообщает, что для преодоления этого барьера необходима слаженная работа на различных уровнях и школа является лишь одним из них.

Важно с точки зрения исследователей учитывать все особенности местного населения района школы: одно решение проблем не может быть универсально для всех районов. Raw предлагает принимать во внимание тип местности (городская или сельская), особенности этнического состава населения (многонациональное или монокультурное) [16].

Такие демографические изменения как увеличение числа одиноких родителей и этническое разнообразие семей актуализируют ориентацию на потребности и учет особенностей этих категорий [18].

Исследования свидетельствуют, что большинство родителей стремятся принять участие в жизнедеятельности школы, но при этом существует материальные (время и деньги) и психологические барьеры, которые по-разному влияют на активность родителей [12; 279]. Пассивность родителей может быть ошибочно расценена как отсутствие интереса к повышению родительской компетенции, в то время как эти обстоятельства возникают как проявление недостатка времени или уверенности в собственных возможностях [4].

Для привлечения родителей к образованию детей большинство школ выработали свои наиболее эффективные технологии педагогического сопровождения, которые отвечают потребностям и ожиданиям конкретных групп семей:

- разработка внутришкольного плана привлечения родителей к реализации задач учебной и воспитательной сфер;
- назначение определенных дней консультирования родителей совместно с детьми с целью анализа текущего прогресса и определения дальнейших ориентиров;
- предоставление родителям личного пространства на школьном сайте, где они имеют возможность получения информации о ходе обучения ребенка, а также общую информацию о школе;
- реализация механизма родительской обратной связи о качестве образования ребенка;

- привлечение родительского комитета к оценке эффективности процесса обучения;
- сообщение по телефону, смс или электронной почте об успехах ребенка;
- организация информативных встреч для переезжающих семей и в случае перевода ребенка из школы в школу.

Детально разработанными являются технологии привлечения конкретных групп родителей посредством:

- предоставление возможности развития определенных навыков, к примеру, языковой грамотности, математических способностей, владения ИКТ-технологиями;
- ведение программ педагогического сопровождения типа «отец и ребенок», которые особенно подходят для ранее «труднодоступных» семей и обычно проводятся на базе местного спортивного клуба[4].

Усилия по преодолению трудностей в работе с родительской аудиторией стоят потраченного времени, финансовых средств и профессиональных затрат, так как повышение родительской культуры является частью стратегии, значимой в национальном масштабе: уменьшение неравенства доходов семей, укрепление общественности, снижение анти-общественного поведения и укрепление физического и нравственного здоровья. Именно в таком широком контексте рассматривается работа школ по организации педагогического сопровождения семей в образовательных учреждениях Великобритании [2; 24].

На сегодняшний день в Великобритании сложилась стройная система педагогического сопровождения семьи, как взаимодействия школы, семьи и социума в рамках улучшения качества обучения и воспитания детей и дополнительной подготовки родителей. Многолетний опыт может быть учтен в процессе модернизации российской системы образования.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (с изменениями на 18 мая 2015 года), утвержденный приказом от 6 октября 2009 года N 37
2. 2020 Vision Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group. Department for Education and Skills, Crown Copyright, 2006
3. Asmussen, K. Evaluating the evidence: what all practitioners need to know to deliver evidence based parenting support, London: National Academy for Parenting Practitioners, 2009
4. Carpentier, V. and Lall, M. Review of successful parental involvement practice for 'hard to reach' parents, London: University of London, Institute of Education, 2005
5. Clark C. and Foster A., Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why and when, National Literacy Trust, 2005.
6. Crozier, G. and Davies, J. 'Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents', British educational research journal, vol 33, no 3, 2007
7. Cummings, C., Todd, L. and Dyson, A. Evaluation of the Extended Schools Pathfinder projects (DfES research report 530), London: DfES, 2004
8. Department for Children, Schools and Families (2007a) Guidance on the duty to promote community cohesion, London: DCSF
9. Desforges C. with Abouchaar A., The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a review of literature, DfES, 2003
10. Dryfoos, J.G., Quinn, J. and Barkin, C. (eds) Community schools in action: lessons from a decade of practice, Oxford: Oxford University Press, 2006
11. The Education Act 2011 (c. 21) of the Parliament of the United Kingdom
12. Harris, A. and Goodall, J. 'Do parents know they matter? Engaging all parents in learning', Educational research, vol 50, no 3, 2008
13. Lindsay, G. et al Parent Support Advisor pilot evaluation: second interim report (DCSF research report 037), London, 2008
14. Miller, J. 'Community cohesion and teachers' professional development', Race equality teaching, vol 28, no 1, 2009
15. The National Curriculum in England
16. Raw, A. Schools Linking Project 2005-2006: Full final evaluation report, 2006
17. Scottish Executive Education Department Key findings from the national evaluation of the New Community Schools pilot programme in Scotland, 2003
18. Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J. Improving children's attainment through a better quality of family based support for early learning, C4EO, London, 2009

УДК 378.14

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
(44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)**

*Н. П. Абаскалова,
А. Ю. Зверкова
Новосибирская область, Россия*

Updated contemporary higher education system puts the current issues of the system of training undergraduates that would reflect the requirements of the educational standards of new generation. The article provides examples of training undergraduates on a number of programmes with the reflection of the competence-based approach.

Keywords: programmes, standards, competencies, higher education

Обновление системы современного высшего образования ставит актуальные вопросы системы подготовки магистрантов, которая бы отражала требования образовательных стандартов нового поколения. В статье приведены примеры подготовки магистрантов по ряду программ с отражением компетентного подхода.

Ключевые слова: программы, стандарты, компетенции, высшее образование

Формирование у магистрантов общекультурных и профессиональных компетенций в области проектирования, способов применения здоровьесберегающих технологий – важная задача, так как вопросы сохранения, развития здоровья обучающихся, формирование культуры здоровья отражены в образовательных стандартах нового поколения для всех уровней образования.

Системная последовательность приобщения каждого магистранта к здоровьесберегающим технологиям следующая:

- осознание проблемы негативного воздействия школьных факторов на здоровье учащихся и необходимости ее незамедлительного разрешения. Овладение необходимыми здоровьесберегающими технологиями (обретение компетенций, в том числе и компетенции «быть здоровым»);
- реализация полученной подготовки на практике, в тесном взаимодействии друг с другом, с медиками, с самими учащимися и их родителями;
- понимание того, что значимым в формировании здоровьесберегающего пространства является система внутришкольного руководства – это гибкое, оперативное, целенаправленное, здоровьесберегающее влияние субъектов управления на субъектов образовательного процесса, которое побуждает к эффективной совместной деятельности.

Подготовка магистрантов ведется с учетом современных методологических подходов. Поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов модульной подготовки магистрантов должны гарантировать достижение планируемых результатов.

Рассмотрим некоторые дисциплины магистратуры «Здоровьесберегающее образование», реализуемое в Новосибирском государственном педагогическом университете более подробно.

Первый курс обучения магистрантов содержит две основополагающие учебные дисциплины: *«Здоровьесберегающие педагогические технологии»* и *«Технология разработки программы здоровья для образовательного учреждения»*

Цель освоения дисциплины «Здоровьесберегающие педагогические технологии»: развитие специальной профессиональной компетентности магистрантов на основе овладения опытом проектирования стратегии и тактики выбора технологий обучения и воспитания на этапе подготовки обучающихся; психологическая и профессиональная подготовка магистров к педагогической работе со школьниками, в том числе и профильных классов, учащимися средних специальных учреждений, со студентами вузов.

Программа дисциплины предусматривает тематические разделы и темы дисциплины:

- *Раздел 1. Педагогические технологии (понятие, качества, научные основы).* Темы: Сущность понятия - педагогическая технология. Системный подход как сущностная характеристика понятия «педагогическая технология». Классификация

технологий по Г. К. Селевко. Основные методологические требования к педагогической технологии.

- *Раздел 2. Классификация педагогических технологий. Современные педагогические технологии.* Темы: Классификация по: уровню применения, характеру применения, философской основе, методологическому подходу, ведущему фактору психического развития, научной концепции, ориентации на личностные структуры, характеру содержания и структуры, виду педагогической деятельности, типу организации управления и т.д. Характеристика ТРКМ, портфолио, проектного метода обучения, ИКТ и других технологий.

- *Раздел 3. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе.* Темы: Понятие, основные компоненты здоровьесберегающих технологий, функции, типы, классификация. Анализ образовательно-воспитательного процесса с позиций здоровьесбережения. Роль государства, общественных движений и организаций в формировании здорового образа жизни детей. Роль семьи, педагога, образовательного учреждения в здоровьесбережении детей, приучении их к здоровому образу жизни и воспитанию культуры здоровья.

- *Раздел 4. Роль мониторинга в реализации здоровьесберегающих технологий.* Темы: Значение мониторинга в образовании, психолого-педагогический и медико-физиологический мониторинг, виды мониторинга, область применения мониторинга. «Паспорт здоровья», его характеристики

Основные требования к результатам освоения программы связаны с формированием компетенции ПК-1 – «способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам». Дескрипторы данной компетенции нами разработаны следующим образом:

- *Знать:* теоретические основы методики обучения ЗОЖ, содержание новых ФГОС, учебных программ.

- *Уметь:* подбирать и анализировать программы по ЗОЖ, разрабатывать элективные курсы по сохранению и развитию здоровья.

- *Владеть:* технологией оценки и анализа результатов процесса обучения с позиций здоровьесбережения; способность применять современные методики и технологии организации реализации образовательного процесса на различных ступенях в различных образовательных учреждениях с позиций здоровьесбережения.

Параллельно с учебной дисциплиной «Здоровьесберегающие педагогические технологии» студенты магистратуры изучают «Технологию разработки программы здоровья для образовательного учреждения». *Цель освоения дисциплины «Технология разработки программы здоровья для образовательного учреждения»:* подготовка магистрантов, владеющих современными знаниями о конструировании образовательной программы «Здоровья», соответствующей стратегии развития образования до 2020 года и нормативно-правовой базе в целом, умениями разрабатывать и структурировать имеющийся документооборот учреждения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом для всех ступеней образования.

Программа дисциплины «Технология разработки программы здоровья для образовательного учреждения» предусматривает тематические разделы и темы дисциплины:

- *Раздел 1. Сущностные характеристики программы «Здоровья» в целостном педагогическом процессе на разных образовательных ступенях и её реализация в условиях модернизации образования.* Темы: Возможности современной российской системы образования для реализации программы «Здоровье» на разных ступенях образования. Сущность программы «Здоровье» в условиях модернизации российского образования. Стратегия осуществления программы «Здоровье» в образовательном учреждении с учетом концепции непрерывного образования.

- *Раздел 2. Проблема проектирования программы «Здоровье» для субъектов образовательного взаимодействия в системе непрерывного образования в представлениях педагогов-практиков.* Темы: Основные способы понимания программы «Здоровье» для образовательного учреждения, представленные в профессиональном педагогическом сознании. Представление о программы «Здоровье» как деятельности субъектов образовательного взаимодействия. Опыт педагогов-практиков по проектированию программы «Здоровье». Центр содействия укреплению здоровья в образовательном учреждении как модель реализации программы «Здоровье» с позиций системного подхода.

- *Раздел 3. Проектирование программы «Здоровье» как средства становления и приращения ключевой компетенции «быть здоровым» в системе непрерывного образования.* Темы: Сущность программных мероприятий программы «Здоровье» по сохранению здоровья, формирования культуры здоровья и безопасного образа жизни как части личностных достижений обучающегося. Характеристика особенностей выполнения в конце февраля 2011 года вступившего в действие Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2010 г. № 2106 г. Москва «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников». Проектирование программы «Здоровье» в соответствии с федеральными требованиями к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников.

- *Раздел 4. Опытно - экспериментальная работа по проектированию программы «Здоровье».* Темы: Исследование исходного уровня реализации программы «Здоровье» образовательном процессе на примере образовательного учреждения. Реализация модели программы «Здоровье», соответствующей не только новому поколению федеральных государственных требований, но и вступивших в силу федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников на основе методологии системного подхода.

Основные требования к результатам освоения программы «*Технология разработки программы здоровья для образовательного учреждения*» представлены как формирование следующих компетенций ПК-2 и ПК-11.

ПК-2 – «способностью формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики». Она осваивается студентами магистратуры через такие дескрипторы как: *Знать:* стратегии осуществления программы «Здоровье» в образовательном учреждении с учетом концепции непрерывного образования. Ориентироваться в научно-методических проблемах проектирования программы «Здоровье» для субъектов образовательного взаимодействия в системе непрерывного образования. *Уметь:* осуществлять опытнo - экспериментальную работу по проектированию программы «Здоровье». Организовывать исследование исходного уровня реализации программы «Здоровье» образовательном процессе на примере образовательного учреждения, готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса. *Владеть:* приемами реализации модели программы «Здоровье», соответствующей не только новому поколению федеральных государственных требований, но и вступивших в силу федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников на основе методологии системного подхода.

ПК-11 – «готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Она осваивается студентами магистратуры через такие дескрипторы как: *Знать:* особенности проектирование программы «Здоровье» в соответствии с федеральными требованиями к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников. *Уметь:* сознательно выбирать эффективную технологию проектирование программы

«Здоровье» как средства становления и приращения ключевой компетенции «быть здоровым» в системе непрерывного образования; в области методической деятельности: готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения. *Владеть*: понятийно-категориальным аппаратом дисциплины «Технология разработки программы здоровья для образовательного учреждения». Всей полнотой характеристики особенностей выполнения Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2010 г. № 2106 г. Москва «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников».

Успешное освоение учебных дисциплин «Здоровьесберегающие педагогические технологии» и «Технология разработки программы здоровья для образовательного учреждения», а так же других, предусмотренных учебным планом, позволяют магистрам оптимально реализовать свой потенциал на практике. Программа практики «*Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности*», реализуется после завершения обучения на первом курсе. *Цель программы практики*: реализация применения профессиональных знаний и умений в практической деятельности, в профильных классах старшей ступени общеобразовательной школы, формирование умений осуществления педагогического наблюдения и анализа педагогической действительности, а также оценки качества образовательного процесса.

Перечень планируемых результатов обучения программы практики «*Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности*» имеет сложную структуру. В нем объединены такие профессиональные компетенции как: ПК-1 «способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам»; ПК-2 «способностью формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики»; ПК-3 «способностью руководить исследовательской работой обучающихся»; ПК-4 «готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Особенностью реализации программы практики является интеграция профессионального стандарта магистратуры «Здоровьесберегающее образование» и трудовых действий из профессионального стандарта педагога (октябрь, 2013). Рассмотрим трудовые действия, выступающие профессиональными компетенциями более подробно.

Например, программой предусмотрено освоение такого трудового действия профессионального стандарта как **3.1.1. Трудовая функция**. «*Общепедагогическая функция: Обучение*». Трудовые действия «Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования». Deskрипторы нами сформулированы следующим образом: *знает* особенности осуществления в профессиональной деятельности требований федеральных государственных образовательных стандартов; *умеет* осуществлять в собственной профессиональной деятельности основные современные подходы; к дошкольному, начальному общему, основному общему, среднему общему образованию; *владеет* приемами осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования).

3.1.2. Трудовая функция «Воспитательная деятельность». Трудовые действия «Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни». Deskрипторы: *знает* теоретическое обоснование

особенностей развития у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. *Умеет* разрабатывать педагогические мероприятия, способствующие развитию у детей и молодежи познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. *Владеет* современными подходами и способами развития у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.

Требования к результатам обучения были бы не полными по программе практики «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности», без еще двух компетенций. **3.1.3. Трудовая функция «Развивающая деятельность».** Трудовые действия «Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся». Дескрипторы: *знает* требования к разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся. *Умеет* конструировать программу индивидуального образовательного маршрута учащихся разного возраста. Владеет конструированием индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся. **3.2.3. Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования».** Необходимые умения «Проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения». Дескрипторы: *Знает* требования к проведению учебных занятий, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения. *Умеет* проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения. *Владеет* современными информационными технологиями и методикой обучения (с использованием интерактивных методов обучения).

Освоение столь сложных профессиональных компетенций позволяет на более высоком уровне во время обучения на втором курсе магистратуры реализовывать индивидуальную образовательную траекторию. Базовый или повышенный уровень овладения здоровьеориентированными педагогическими технологиями студент проявляет во время освоения учебной дисциплины «Система управления школой здоровья». *Цель освоения дисциплины «Система управления школой здоровья»:* подготовка профессионалов, владеющих современными знаниями и технологиями, необходимыми для управления школой как средством становления индивидуальности в условиях непрерывного образования. Формирование физически и нравственно здоровой личности, образованной, культурной, готовой к дальнейшему развитию, самосовершенствованию и самореализации.

Программа дисциплины «Система управления школой здоровья» предусматривает тематические разделы и темы дисциплины:

Раздел 1. Образовательная политика по вопросам сохранения здоровья в системе образования. Темы: Документы Министерства образования РФ о мерах по совершенствованию деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся (нормативно-правовая база). Проблемные, "болевые точки", требующие принятия конкретных системных мер на межведомственном уровне. Программные проекты по сохранению здоровья обучающихся и воспитанников федерального и регионального уровней. Проведение государственной аккредитации образовательных учреждений в рамках оценки воспитательной деятельности, учитывающей состояние работы образовательного учреждения по охране здоровья обучающихся (воспитанников).

Раздел 2. Современные подходы к внедрению ФГОС в системе образования. Темы: Требования к результатам освоения образовательных программ (ФГОС) и разработка соответствующих предложений по структуре и содержанию основных образовательных программ и условиям их реализации, обеспечивающих достижение обозначенной цели, а именно - воспитание у школьников культуры здорового образа жизни и формирование соответствующих поведенческих стереотипов.

Раздел 3. Управление «Школой Здоровья» на базе ОО. Темы: История развития школ здоровья. Нормативно-правовая база. Направления деятельности «Школы здоровья» на базе ОО. Система управления ОО. Организация мониторинга здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения и субъектов образовательного процесса. Технологии оценки здоровья учащихся и педагогов.

Раздел 4. Роль учителя в формировании и мониторинге здоровья обучающихся и воспитанников. Темы: Модульные программы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, педагогических работников по вопросам охраны здоровья, формирования культуры здорового образа жизни и профилактики социально значимых заболеваний. Формирование компетенций учителя по вопросам формирования и мониторинга здоровья обучающихся, воспитанников и собственного здоровья.

Основные требования к результатам освоения программы «Система управления школой здоровья» предполагают формирование следующих компетенций: **ПК-13** – «готовностью изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа» и **ПК-15** – «готовностью организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы».

Результаты обучения по **ПК-13** нами сформулированы как сочетание: *знать*: современные требования к управлению и методы стратегического и оперативного анализа, *уметь*: уметь выстраивать систему управления с учетом потенциала образовательного учреждения и требований ФГОС; *готов* изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа, а так же *владеть*: навыком моделирования системы управления ОУ с учетом современных требований образования. **ПК-15** позволяет студенту магистратуры *знать*: отечественный и зарубежный опыт управления школами здоровья, *уметь*: использовать отечественный и зарубежный опыт, современные технологии для управления школой здоровья; *умет* использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт и *владеть*: навыками применения технологий и принятия решений в управлении школой здоровья.

Таким образом, подготовка магистрантов за счет реализации модульного образования: общенаучного модуля, профессионального модуля, научно-методического модуля, исследовательско-проектного модуля, организационно-управленческого модуля (с соответствующими программами), дает им возможность выбора научной, педагогической и управленческой карьеры.

Список литературы

1. Абаскалова Н. П. Основы подготовки педагога к реализации программ по культуре здоровья и безопасного образа жизни // Международная научно-практическая конференция «Здоровьесбережение как приоритет национальной безопасности России в третьем тысячелетии». – Стерлитамак, (10 апреля) 2013. – С.85-87
2. Абаскалова Н.П. Магистратура как система изменения содержания и технологии педагогической подготовки высококвалифицированных кадров// Здоровьесберегающее образование.-М., 2014.- №1(37).- С. 33-37
3. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю., Здоровьеориентированные педагогические технологии в системе непрерывного образования (на примере метода проектов): монография по проблеме сохранения здоровья.- Новосибирск: ООО агентство «Сибпринт», 2013.- 160с.
- 4.Зверкова А. Ю., Абаскалова Н. П. Формирование ключевой компетенции «быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения // Сибирский педагогический журнал № 9 / 2012 – С. 25-29.
5. Abaskalova N. P., Aizman R. I. Formation in Baccalaureates and Masters of General Cultural and Professional Scopes in Field of Health// Care American Journal of Educational Research. 2014, 2(6), 378-382

УДК 316

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ “ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ”

И. П. Акиншева
г. Луганск, Россия

В данной статье рассматривается эволюция понятия “политическая социализация”. Актуальность изучения данного понятия заключается в том, что среди множества факторов, способствующих сохранению политической системы, социализация индивида занимает важное место, поскольку ни одна система не может достигнуть достаточного уровня интеграции и стабильности, если ей не удастся выработать у своих членов определенной суммы общепринятых в обществе политических знаний, ценностей, установок.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, политическая система, гражданская позиция, гражданин.

This article discusses the evolution of the concept of “political socialization”. The relevance of the study of the concept is that among the amount of factors, concerning to the preservation of the political system, socialization of the individual occupies an important place as no system can achieve a sufficient level of integration and stability if it can't develop in its members a certain number of political knowledge, values and attitudes generally accepted in society.

Keywords: socialization, political socialization, political system, citizenship, citizen.

На стыке тысячелетий общество пересматривает свое отношение ко многим аспектам человеческого существования. Особенно сильно сказываются любые перемены в сфере воспитания, вызывая к жизни новые востребованные временем представления о человеке и гражданине. Формирование гражданской позиции личности – залог

процветания страны, так как именно от этого зависит, будут ли молодые граждане любить и уважать Родину, беречь, приумножать, сохранять ее красоту и богатства, будут ли знать и чтить законы, будут ли они жестоки или человечны.

Много факторов влияют на превращения индивида в полноценного, активного гражданина. Среди них политическая и законодательная система, социальные институты – семья и школа, СМИ. Все это формирует чувство гражданского долга и политической самоуверенности индивидуума обществе.

Процесс обучения социально принятого поведения – политическая социализация. Политическая социализация – это процесс развития, в ходе которого дети и подростки воспринимают идеи, политическую позицию и поведение, типичное для данной общности [1].

Политическая социализация относится к числу актуальных проблем, над разрешением которых постоянно работает общество, независимо от его социально-экономического и культурного потенциала. Не случайно в цивилизованных обществах эмпирическим и теоретическим исследованиям в этой области придается статус первостепенных.

Рассмотрение политической социализации невозможно без обращения к сущности и содержанию процесса взаимодействия личности и политики. Так как проблема политической социализации изучается в различных науках, она носит комплексный, междисциплинарный характер, и ее различные аспекты нашли отражение в работах как социологов, политологов, психологов, педагогов и философов.

Политическая социализация сводится к усвоению политических ценностей и норм, необходимых для адаптации в сложившейся политической системе и выполнения различных видов политической деятельности. Политическая социализация является одним из направлений общего процесса социализации индивидов. Основными агентами политической социализации выступают такие социальные институты, как образование, СМИ, семья и другие.

Термин “политическая социализация”, в 50-60-ые годы XX ст. уверенно входит в научный лексикон. Сам термин “политическая социализация” был впервые введен в 1959 г. американским ученым Г. Хайменом.

Американский политолог Ф. Гринштейн утверждает, что использования этого термина возможно в таких ситуациях:

- 1) при изучении политических ориентаций у детей;
- 2) при изучении норм и правил, преобладающие в обществе;
- 3) при изучении влияния различных политических теорий на граждан в любой стадии их жизненного цикла;
- 4) в ходе наблюдений за деятельностью институтов социализации, являющиеся своеобразными каналами влияния общества на человека [5].

Процесс политической социализации, в рамках бихевиористской парадигмы, интерпретировался как воздействие политической среды на личность путем передачи определенных моделей поведения через систему организованных общественных институтов и ценностей. При этом социализируемые индивиды или группы являются пассивными объектами социализации, а сам процесс социализации предполагает “вертикальные” отношения между социализирующими и социализируемыми.

Особенностью современных моделей политической социализации является то, что все они предполагают принципиально иной подход к социально-педагогическому обеспечению результатов социализации. В его основе лежит идея о том, что человек является активным субъектом политической деятельности, а сама политика направлена на обеспечение интересов общественного большинства. При этом различные механизмы власти рассматриваются как угроза для свободы человека. Именно поэтому либеральные, неоконсервативные и леворадикальные политики, резко негативно относятся к любым формам коллективности, централизации власти и подчинения ей человека.

Эти идеи легли в основу современных концепций политической социализации, основанные на представлении ее как процесса добровольного принятия индивидом ценностей и стандартов политического поведения, которые предлагает ему политическая система на разных этапах его жизни: в детстве, юности, зрелом возрасте. Политическая социализация описывается в терминах обусловленности, добровольности и доброжелательности в процессе формирования у индивида положительных установок в отношении власти. Практический эффект подобных разработок заключается в возможности контроля за процессом социализации и его педагогическом обеспечении, которое позволяет формировать политических субъектов с заранее заданными характеристиками.

В то же время Д. Истон и Р. Гесс рассматривают политическую социализацию как средство, с помощью которого члены политической системы приобретают три вида основных жизненных ориентации:

1) определенную сумму общепринятых политических знаний, совместно разделяемых представлений о природе политического процесса, деятельности политических лидеров;

2) политические ценности, рассматриваемые как наиболее общие цели, к которым, по мнению индивидов, должна стремиться система;

3) установки, с которыми индивид подходит к политическим объектам (доверие, согласие, симпатии, почтительность или апатия, недоверие, враждебность). Исследования показывают, что согласие в системе достигается в том случае, если члены системы имеют совпадающие основания ориентации. Социализация индивида в этом случае должна происходить на всех уровнях политической системы.

Главными объектами основных политических ориентации могут быть различные элементы политической системы, формы правления и т.д. Некоторые авторы выделяют правительство, политический режим и политическую общность, т.е. уровни политической системы. Изменения на всех, или на одном уровне, означают изменение системы, причем, наиболее важно совпадение ориентации с политическим режимом. Вследствие этого Д. Истон и Р. Гесс предлагают изучать ориентацию на всех уровнях политической системы с точки зрения их преемственности, считая это главной проблемой социализации личности. Следует подчеркнуть, что Д. Истон, исследуя политическую социализацию, делает упор на социально-психологический аспект анализа социализации.

Ряд политологов при изучении политической социализации чаще всего сосредоточивались на проблеме голосования, партийной принадлежности и симпатии к правительству. Известна, например, работа Д. Рисмана “Лица в толпе”, в которой определяются детерминанты и способности личности принимать участие в политике, а также оказывать поддержку тем или иным лидерам. Рисман вводит в употребление термины “политическая апатия” и “политическая заинтересованность” и исследует взаимоотношения между типом характера и способом внутренней ориентации на активную политическую деятельность. В зависимости от ориентированности индивида на себя или на других, он определил два типа политического поведения – негодование и «заглядывание» за кулисы. Из этих предпосылок Рисман определял степень политического интереса [3, с. 715].

Необходимо иметь в виду, что политическая социализация выполняет ряд важнейших функций:

1) определяет политические цели и ценности, к которым стремится и которых хочет достичь индивид через политическое участие;

2) формирует представления о приемлемых способах политического поведения, об уместности тех или иных действий в конкретной ситуации;

3) определяет отношение индивида к окружающей среде и политической системе;

4) вырабатывает определенное отношение к политической символике;

5) формирует способности к познанию окружающего мира;

б) формирует убеждения и отношения, являющиеся “кодом” политической жизни.

Выделяются различные типы политической социализации: прямая и косвенная (первичная и вторичная). Прямая социализация – это непосредственное приобретение политических знаний и установок. Косвенная социализация – это своего рода “проекция” черт характера, раннего детского опыта, непосредственного окружения личности на формируемые политические установки. Так, например, установки ребенка по отношению к отцу, формирующиеся в ранние периоды жизни, могут быть в дальнейшем трансформированы в отношении к политическим объектам (президенту, парламенту, суду, партии и т.п.).

Политическая социализация личности осуществляется в несколько этапов.

На первом из них – этапе политизации – у детей под влиянием оценок родителей, их отношений и реакций формируются первые представления о мире политики.

Второй этап – персонализация. В этот период восприятие власти персонифицируется. Образцами власти становятся, к примеру, фигуры президента, премьер-министра или полицейского.

На третьем этапе – этапе идеализации – важнейшим политическим фигурам приписываются определенные качества и на этой основе образуются устойчивые эмоциональные отношения к политической системе.

Четвертый этап, получивший название институционального, характеризуется переходом от персонифицированного восприятия политики к более абстрактному. На этой стадии закладываются представления об институтах власти [4].

В основе современной концепции раскрытия сущности политической социализации лежат два подхода: первый исходит из модели “подчинения” и рассматривает политическую социализацию как процесс добровольного принятия человеком ценностей и стандартов политического поведения, которые предлагает ему политическая система на различных этапах его жизни; второй базируется на теориях конфликта и трактует политическую социализацию как процесс взаимодействия власти и индивида, когда последний является активным объектом воздействия политической системы.

Как и всякий социальный процесс, политическая социализация человека проходит под воздействием внешних и внутренних факторов и в определенных условиях, в частности это: внешние объективные условия и факторы, косвенно влияющие на процесс формирования качеств личности (историческая обстановка, экономическая ситуация и т.д.); широкая социальная среда (общественнополитическое сознание и организация общества); непосредственная социальная среда (конкретная ситуация, ближайшее окружение индивида); природно-географические условия; социальный статус индивида и др.

Политическая социализация, как и любое политическое явление, имеет свои, присущие только ей особенности.

Во-первых, процесс социализации протекает непрерывно на протяжении всей жизни индивида (по мере накопления социального опыта происходит видоизменение или упрочение жизненных позиций человека).

Во-вторых, политическая социализация независимо от ее разновидностей осуществляется в двух формах: прямой (при этом содержание приобретаемых человеком ориентаций носит всегда явно выраженный политический характер) и косвенной (в этом случае человек вырабатывает такие ориентации, которые сами по себе не являются политическими, но в то же время влияют на его политическое поведение в будущем). При этом к основным методам прямой политической социализации обычно относят подражание, предвосхищение, политическое обучение и политический опыт, а к

основным методам косвенной политической социализации - межличностную передачу, участие в неполитических организациях и обобщение.

В-третьих, политическая социализация бывает вертикальной и горизонтальной. Под вертикальной политической социализацией подразумевают передачу политико-культурных ценностей от старшего поколения к младшему, от дедов к отцам и сыновьям. В случае горизонтальной политической социализации данный процесс осуществляется в пределах одного поколения (братья, сестры, одноклассники, равные по возрасту друзья и т.д.).

Краеугольным камнем этой теории было положение о том, что силовыми методами достичь принятия политических целей и ценностей, как показала практика, невозможно. Необходим новый метод стабилизации систем, суть которого заключается в обеспечении добровольного принятия людьми политических целей. Это оказывается возможным в том случае, если система способна создавать и поддерживать веру индивидов в собственную легитимность и законность. Другими словами, достичь поддержки граждан политическая система может путем формирования положительной психологической установки и добровольности принятия норм и ценностей господствующей в обществе культуры. Понятно, что без эффективного и современного социально-педагогического инструментария этого достичь невозможно, что и вызвало активизацию в социализационной проблематике представителей педагогической науки. При этом следует отметить, что разработка идеи педагогической поддержки процесса политической социализации не предусматривает всеобщей унификации этого процесса, поскольку процесс усвоения политических целей и стандартов политического поведения в каждом конкретном обществе специфический, обусловленный особенностями его культурной среды.

Большинство исследователей трактуют политическую социализацию как форму политического развития личности, как процесс активного усвоения индивидом идеологических и политических ценностей и норм, господствующих в конкретном обществе. При этом часто опускается собственно психолого-педагогический аспект, который отражает процесс превращения этих норм и ценностей в осознанную субъектом систему собственных политических установок, определяющих позиции и поведение личности в политической системе общества. Такая трактовка социализации во многом совпадает с целями целенаправленного государственного воспитания, которое не только направлено на воспроизводство господствующих политических ценностей, но и преследует цели формирования личности. В результате социализации часто путают с целенаправленным политическим или гражданским воспитанием.

Оценивая сумму знаний, накопленных в изучении политической социализации, отметим: несмотря на то, что многие работы отражают видение, и дух своего времени, в них содержится много важных общетеоретических положений, которые сохраняют свое значение до сих пор.

Нетрудно заметить, что при определении контекста, в котором возможно использование термина “политическая социализация”, на наш взгляд, упущен аспект социально-педагогический, который предусматривает, что сегодня говорить о социализационном процессе без определения педагогических механизмов управления им невозможно.

Список литературы

1. Громов И.А., Мацкевич И.А., Семенов В.А. Западная социология. – СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003. – 536 с.
2. Зеленков М.Ю. Политология. – М.: Юридический институт МИИТа, 2009. – 302 с.
3. Общая и прикладная политология: учебное пособие / Под. ред Жукова В.И., Б.И. Краснова. – М.: МГСУ, 1997. – С. 715.

4. Политическая социализация: сущность, этапы, факторы [Электронный ресурс] <http://kulturoznanie.ru> (Дата обращения 15.03. 2015).

5. Hyman H. Political Socialization: a study in the psychology of political behavior. Glecoe, 1959.

УДК 37.013

**ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ
ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ
В 20 ВЕКЕ НА БЕЛГОРОДЧИНЕ**

*Немыкина Н.В.
Немыкин Н.И.,
Белгородская область, Россия*

Воспитательная работа в образовательных учреждениях на Белгородчине отличалась целенаправленностью, отвечала требованиям времени, определялась политическим общественным строем, но всегда опиралась на формирование человека - Гражданина, Патриота и духовно-богатого, верного традициям народа и православной морали. Эта цель воспитательной работы была основана воспитательной деятельностью Белгородской духовной семинарии и традиционно вошла и соблюдается в наши дни.

Ключевые слова: Воспитание, Гражданин, Патриот, социализация.

Educational work in educational institutions of Belgorod region has different focus, meet the requirements of time, determined political social system, but has always relied on the formation of a person - Citizen and Patriot and spiritually rich, faithful to the traditions of the people and Orthodox morality. The purpose of the educational work was based educational activity the Belgorod theological Seminary and is traditionally composed of and respected in our days.

Key words: Education, Citizen, Patriot, socialization

Воспитание занимает важное место в целостном педагогическом процессе. Оно – одно из ведущих понятий в педагогике. В ходе развития и педагогической науки определялись различные подходы к пониманию этой категории. Прежде всего, воспитание понимают в широком и узком смысле этого слова. Воспитание в широком смысле слова представляется как «совокупность формирующего воздействия всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения накопленного социально-культурного опыта, нравственных форм и ценностей»¹. В этом значении воспитание отождествляется с социализацией. В узком значении слова оно рассматривается как специально-организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса.

В педагогике есть много определений «Воспитание», но нет общепризнанного. Воспитание – процесс всеобщий, объективный, многомерный. Оно отражает особенности конкретной исторической ситуации, общее состояние всей государственной, в том числе, образовательной системы. «Воспитание – это сложный процесс освоения духовного и социально-исторического наследия нации и вид педагогической деятельности, и великое искусство усовершенствования человеческой природы, и отрасль науки – педагогики»².

В педагогике термин «воспитание» употребляется в трех смыслах:

¹Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, иллюстрациях. – М., 1999. – С.281.

²Кукушкин В.С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2002. – С.8.

– в широком социальном, когда воспитание рассматривается как общественное явление, как процесс формирования личности учащегося под влиянием всей социальной окружающей действительности;

– в широком педагогическом, когда имеется в виду учебно-воспитательный целенаправленный процесс в системе специальных учебно-воспитательных учреждений;

– в узком педагогическом, когда имеется в виду собственно воспитательная работа, проводимая с учащимися конкретного учебного заведения.

Современная программа воспитания личности опирается на социальные роли, которые придется исполнять в обществе каждому человеку: семьянину, труженику, гражданину и т.д. В этом проявляется общественная направленность воспитания. Реализуя этот принцип, важно добиться практически мотивированного взаимодействия с воспитанниками. Деятельность, к которой привлекаются воспитанники, должна оказывать воспитывающее воздействие.

Воспитательная работа имеет ряд особенностей: она должна быть целенаправлена, непрерывна, длительна, комплексна, условно подразделяется на урочную и внеурочную, хотя на практике это органичные части единого воспитательного процесса. Мы ведём речь о воспитании поколения на Белгородчине.

Под профессиональным воспитанием понимается процесс формирования профессионально важных качеств личности. Профессионально значимые качества – это свойства человека, необходимые для успешного овладения той или иной профессиональной деятельностью. К ним можно отнести: интересы, склонности, способности; свойства темперамента, особенности характера; особенности психических процессов: ощущение внимания, мышления, памяти, воображения и др.; моторно-двигательные способности; общее физическое развитие, состояние здоровья и т.д.

Есть общие профессионально-значимые качества. Например, для любого специалиста необходимы такие качества, как – высокий профессионализм, профессиональная компетентность, организованность, исполнительность, творческое отношение к делу, деловитость, предприимчивость, стремление к разумному риску и др. Вся воспитательная работа в профессиональном учреждении должна быть направлена на формирование общей и профессиональной культуры. Основными направлениями воспитательной работы в профессиональном учебном заведении являются: гражданско-правовое воспитание; социально-экономическое воспитание; формирование духовно-нравственной культуры; художественно-эстетическое воспитание; воспитание физической культуры; формирование учебно-профессиональной культуры.

Историю становления и развития воспитательной работы в СПО Белгородчины, опираясь на указанные ее содержание, направления и сущность, мы и излагаем в этом параграфе по данным нашего исследования.

Анализируя деятельность первого средне-специального учебного заведения в регионе – духовной семинарии, мы увидели определенную систему православно-ориентированного образования, главная задача которого заключалась в научении представителей сословий защищать православные принципы. Именно в этот период четко вырисовывается главная цель: воспитание человека - гражданина своего времени, соответствующего социальным переменам, нравам, взглядам русского общества тех времен.

Убежденные в том, что утрата духовных принципов русского народа приведет к падению нравственности и морали, преподаватели БДС выступали против введения светского образования, оставаясь сторонниками религиозных схоластических методов обучения. Помимо цели – профессионального образования, основной смысл учебно-воспитательного процесса, заключался, как мы считаем, в необходимости формирования у семинариста – будущего священнослужителя таких качеств, как любовь к Отечеству, почтение к установленным законам, так как была тогда уже у педагогов духовной

семинарии твердая уверенность, что благо государства зависит от воспитания граждан в духе законопослушных и нравственных идеалов христианства.

Главные цели и задачи учебно-воспитательного процесса в БДС и их реализация снова стали воплощаться в жизнь: после падения тоталитарного режима вновь была построена духовная семинария при Белгородско-Оскольской епархии, стали возрождаться традиции православной педагогики и в общей системе образования региона. Этот почин Белгородчины подхвачен уже многими регионами Российской Федерации.

Одной из главнейших заслуг воспитательной работы среднего профессионального образования в дореволюционный период является целая плеяда белгородцев, воспитанная её учебными заведениями и прославившая свой край. Наши земляки внесли огромный вклад в развитие отечественной науки. Среди них И.А. Двигубский (1771-1839гг), являвшийся в 1826-1833гг. ректором Московского университета; ученый-богослов, митрополит Московский и Коломенский Макарий (М.П.Булгаков 1816-1822гг); всемирно знаменитый инженер В.Г.Шухов (1853-1939гг.) С Белгородчиной связаны жизнь и творчество многих замечательных мастеров живописи – К.А. Трутовского, Ю.А. Феддера, И.С. Ивашкевича и др.

Большой вклад в развитие российской музыкальной культуры внесли знаменитые композиторы, хоровые дирижеры, педагоги С.А.Дегтярёв (1768-183 г.г.) и Г.Я.Ломакин (1812-1885гг)

Белгородская земля – родина великого актёра, основоположника реализма в русском сценическом искусстве М.С.Щепкина (1788-1863гг), литературного критика, историка и публициста А.В. Никитенко (1807-1877гг); философа, публициста и литературного критика Н.Н.Страхова (1828-1896); декабриста В.Ф.Раевского (1795-1872); просветителя Н.В.Станкевича (1813-1840гг); писателя, виолончелиста, музыкального деятеля и мецената Н.Б.Голицына (1794-1866); актёра, режиссера и драматурга П.Я. Барвицкого (1862-1908гг).

В начале советского периода, даже в условиях кризиса, партийное руководство и работники СПО уделяли огромное внимание внеурочной воспитательной работе в средних профессиональных учебных заведениях.

Для усиления политического и духовно-нравственного воспитания на базе педагогических учебных заведений начинают работу кружки: драматический, педагогический, политический и т.д. Работа этих кружков предполагала не только достижение воспитательных целей, а так же усиление влияния на мировоззренческие и политические взгляды воспитанников. Так, например, деятельность политического кружка в Валуйском педучилище включала в себя политпрактикум, проводившийся по следующему плану: в течение трех дней практикант проводил наблюдения за крестьянами, а затем составлял план работы, который осуществлялся под наблюдением методической комиссии. Учащиеся проводили работу кружка по самообразованию крестьян, составляли списки наиболее читаемых крестьянами книг, выпускали стенгазеты, организовывали агитсуды; слушатели кружков активно вовлекались в идеологическую и политическую работу.³

Хорошо и тепло вспоминают бывшие ученики Старооскольского педтехникума В.М. Рождественскую – преподавателя литературы в 30-40 годы XX века. Любили ее учащиеся не только за глубокое знание предмета, но и за то, что она, будучи отличной пианисткой, бесплатно аккомпанировала хору студентов, солистам, где бы и когда бы они не выступали.

Запомнился коллегам и воспитанникам А.М. Зубов - преподаватель изобразительного искусства и инженерной графики, первый в Старом Осколе художник - профессионал. Он щедро украшал стены учебного заведения своими удивительными картинами.

³ Валуйский педтехникум. ГАВО. Ф-1.Оп.1.Д.№1313. Л.46

Многие учителя были далеко не урокодателями. Так, например, В.М. Королев - преподаватель естествознания, создал в училище «живой уголок», где были редко встречающиеся образцы рыб, птиц, животных и растений, живой уголок, ставший местом гордости и любви его учеников.

Следует отметить, что активная воспитательная работа положила начало реализации в жизнь идеи личностно-ориентированного подхода к обучению.

Результаты воспитательной работы нашли яркое воплощение в подвигах преподавателей и учащихся СПО Белгородчины в годы Великой Отечественной войны.

Многими правительственными наградами были отмечены ратные подвиги выпускников и преподавателей ССУЗов. Среди них Савченко И.П., заслуженный учитель РФ, преподаватель Алексеевского сельскохозяйственного техникума. Гордостью транспортной фельдшерской школы стал учащийся 7-го выпуска В.Д. Серых, прошедший войну от солдата до генерал-лейтенанта, ставший военным комендантом Москвы.

Большой вклад в годы войны внесли преподаватели Корочанского сельскохозяйственного техникума И.С. Мельникова, И.С. Афанасьева; Н.И. Светлицкий; Н.А. Мирошникова. Медицинский колледж Старого Оскола чтит преподавателей - участников великой отечественной войны: А.А. Клубина, Ю.Г. Илюхмана, Е.А. Лукьянова, М.Н. Богданова и мн.др.

В подвиг воинов-медиков в ВОВ внесли свой вклад выпускники Валуйского медицинского училища. Так, М.К. Решетнякова прошла свой боевой путь до Киненсберга. Е.Т. Логачева участвовала в боях под Сталинградом, форсировала Днепр, Одер, дошла до Берлина и расписалась на Рейстаге, имеет благодарственное письмо, подписанное командующим 2-м Белорусским фронтом маршалом Советского союза Л. Рокоссовским, награждена многими наградами и медалями.

Свидетельство мужества и храбрости выпускника ВПУ А.В. Ватлука, у которого два ордена Красного знамени, орден Отечественной войны первой степени, орден Суворова второй степени, звание генерал – лейтенант, должность командира дивизии. Его талант командира был призван даже другим государством. В архивах училища хранятся сообщения, которые получил Алексей Васильевич из Вашингтона: «...Президент Соединённых Штатов Америки наградил А.В. Ватлука орденом».⁴

Сразу в послевоенные годы в период восстановления СПО на Белгородчине в Белгородском медицинском училище им. Е.В. Виноградовой, несмотря на сложные условия работы учебного заведения, проводилась большая политико-воспитательная работа. За 1945-1946 уч. год было посещено коллективно 9 киносеансов и спектаклей в театре. Работали в исследуемый период и кружки - 4 кружка танца (посещали 120 человек), кружок кройки и шитья (посещало 28 человек). В кружке агитаторов занималось 13 человек, 100 человек были членами ДСО «Медик», Примечательно то, что в исследуемый период трудовое воспитание было направлено на обеспечение бытовых условий в школе. Учащиеся заготавливали топливо, восстанавливали городскую медицинскую школу, обрабатывали подсобное хозяйство. Молодежь проявляла трудовую активность и оптимизм, которым была охвачена в этот период вся страна.⁵

В 60-ые годы 20 века эффективно налаживает идейно-воспитательную работу только что открывшиеся Белгородские музыкальное и культурно-просветительное училища⁶

Весь учебный процесс, вся работа кабинетов были направлены на воспитание учащихся в духе беспредельной любви и преданности Родине, КПСС, своей профессии, на закрепление теоретических знаний и выработку практических навыков в проведении мероприятий по эстетическому воспитанию трудящихся масс и привитию им коммунистической идеологии и морали. В 1962 году в культурно-просветительном

⁴ Текущий архив Валуйского педагогического училища.

⁵ Отчет о работе фельдшерско-акушерской школы за 45-46 учебный год. ГАБО.Ф. Р.-1590. Оп.1. Д.4. Л.19

⁶ Текущий архив колледжа культуры и искусств

училище силами учащихся было дано свыше 80 концертов и пьес для трудящихся области в связи с активным участием коллектива училища в предвыборной кампании по выборам в Верховный Совет СССР⁷.

В 60-70-е годы большое внимание уделялось созданию системы воспитательной работы, которая способствовала подъему общей культуры учащихся. Например, в Белгородском строительном техникуме был создан факультет культуры, узаконенный приказом по техникуму. Во главе его стоял совет из 5 студентов, которые, привлекая других обучающихся, готовили и проводили два раза в месяц занятия. Тематика и форма занятий были самыми разнообразными: это и лекции на эстетические и научно-популярные темы, диспуты на морально-этические темы, конференции. К сожалению, научно-обоснованной программы работы факультета культуры не было, и его работа не органически вливалась в систему внеурочной воспитательной деятельности. Огромное значение придавалось развитию физкультуры и спорта. Покажем это на примере. В 1960-69 учебных годах спортивные достижения Старооскольского геологоразведочного техникума были значительными. Под руководством преподавателей В.В. Башаева, И.И. Олейникова, К.В. Спирковича в стенах техникума было подготовлено 324 спортсмена - разрядника. В конце 60-х годов команды техникума завоевали 32 кубка и свыше 100 грамот по различным видам спорта.⁸ С 1965 года по решению Министерства просвещения СССР стали проводиться спартакиады среди учащихся средних специальных учебных заведений. В 1968-69 учебном году в областной спартакиаде учащиеся Новооскольского совхоза-техникума заняли: первое места - по лыжам и шахматам, легкой атлетике; второе - по настольному теннису.

В рамках трудового воспитания в исследуемый период начинается движение стройотрядов⁹. В каждом ССУЗе области был сформирован стройотряд. В Шебекинском химико-механическом техникуме создается стройотряд «Романтик». В 1969 году командиром отряда был Е.И. Козлов, комиссаром - студент М. Сопов. Этот отряд занял первое место среди стройотрядов области. Бойцы успешно трудились на строительстве бройлерной фабрики, нового здания техникума, убирали урожай в колхозе. За добросовестный труд три студента были премированы путевками в Болгарию, 5 человек награждены почетными грамотами обкома комсомола, 6 человек занесены в почетную книгу колхоза «Знамя» и награждены почетными грамотами¹⁰.

В 1969-70 учебном году из числа учащихся Новооскольского сельскохозяйственного техникума был организован стройотряд, который построил гараж на 5 автомобилей, склад на 160 кв.м., класс для проведения лабораторно-практических занятий и предметной практики на территории учебно-производственного хозяйства.¹¹ Отряды формировались на период летних каникул. Работа в студенческих отрядах оплачивалась, и поэтому желающих принять в них участие было много. Быть зачисленными в отряд могли только наиболее достойные. Именно в стройотрядах особенно активно осуществлялась социализация учащихся, формировались прочные профессиональные умения и навыки.

Владея основами специальности, студенты - бойцы стройотрядов внесли определенный вклад в развитие народного хозяйства, выполняя сезонную работу на строительных и сельскохозяйственных фронтах. Их весомая помощь особенно ощущалась при уборке урожая в сельской местности.

Учащиеся и преподаватели ССУЗов становились участниками творческих выставок на областном и всесоюзном уровне. В 1967 году впервые на Выставке достижений народного хозяйства в Москве к 50-летию Советской власти демонстрируется панно

⁷ Текущий архив колледжа культуру и искусств

⁸ Текущий архив Старооскольского геологоразведочного техникума.

⁹ Текущий архив Новооскольского сельскохозяйственного колледжа.

¹⁰ Текущий архив Шебекинского промышленно-экономического колледжа.

¹¹ Текущий архив Новооскольского сельскохозяйственного колледжа.

«Курская магнитная аномалия», изготовленное преподавателями и учащимися Старооскольского геологоразведательного техникума. Все работы выполнены методами инкрустации горными породами и рудами КМА. Позже преподаватель Н.Г. Гончаров вспоминал: «В один из дней выставку посетил летчик-космонавт Алексей Леонов, который долго осматривал экспонат, пробовал пальцами необычную краску портрета Ленина и карты КМА». Жюри подвело итоги. Техникум был удостоен диплома первой степени ВДХ за общие успехи, достигнутые в организации научно-исследовательской работы учащихся. И.Г. Гончаров награжден золотой медалью за научно-техническое руководство. А.М. Зубков - серебряной - за художественное оформление экспонатов. Учащиеся В.В. Кобзев и И.Н. Семенуха были награждены бронзовыми медалями за изготовление экспонатов. Медаль «Юный участник ВДНХ» получили учащиеся А.Н. Дурнев, В.Н. Зарубин, Г.В. Королева, В.И. Мальцев, Е.Н. Михайлов, К.К. Мырза, Л.П. Павлова, А.Н. Силкин, Н.Ф. Скрыпников, Н.С. Фаттахудинов, В.С. Шилов за изготовление экспонатов, подбор коллекции образцов горных пород, руд и минералов, изготовление карт. Из всех восьмидесяти пяти медалей Старооскольцы увезли пятнадцать¹².

В 1969 году учащиеся Красногвардейского сельскохозяйственного техникума участвовали в выставке технического творчества при опорном Белгородском строительном техникуме. Экспонат аэросани «Ветпомощь» и макет комнаты Володи в доме Ульяновых были рекомендованы для участия на ВДНХ¹³.

Отличительной чертой воспитательной деятельности 60-х - 70-х годов было развитие кружковой работы. Почти все учащиеся ССУЗов посещали 1-2 кружка. В каждом ССУЗе ежегодно организовывались по 15-20 кружков. Среди учащихся особенно популярными были драматические, спортивные. В Старооскольском кооперативном техникуме работал кружок «Оркестровый эксклюзив». Руководил им директор техникума И.И. Федоринов. Оркестр был постоянным участником демонстраций, общегородских и областных конкурсов духовых оркестров. Для того чтобы заинтересовать занятиями в духовом оркестре, директор издал приказ, организовав для участников бесплатные обеды и в качестве поощрения прибавив один день к каникулам¹⁴.

В 1965 году в Валуйском медицинском училище был создан мотокружок, куплены велосипеды и мотоциклы, за деньги, заработанные стройотрядом в колхозах¹⁵. Учащиеся делали велопробежки по местам боевой славы области, на велосипедах и мотоциклах «ходили» на демонстрации. Занятия в кружках имели огромное воспитательное значение. Кружковцы посещали памятные места области, страны, выступали с программами о трудовом и боевом подвиге белгородцев.

В период острой идеологической борьбы во времена «железного занавеса», начинают работать КИДы - клубы интернациональной дружбы. В Шебекинском автодорожном техникуме работал Клуб Интернациональной дружбы «Юнион». Деятельность осуществлялась по нескольким направлениям: осуществлялось знакомство с жизнью сверстников в капиталистических странах; активизировалась работа лекторов, которые выступали с докладами о зарубежных странах в учебных группах; осуществлялась разнообразная деятельность в защиту слаборазвитых стран. Всеми членами клуба велась активная переписка с зарубежными сверстниками. Каждое полученное письмо из-за рубежа считалось целым событием, его перечитывали по несколько раз¹⁶.

Таким образом, 60 – 70-е годы характеризовались не только количественным, но и качественным улучшением воспитательной работы среднего профессионального

¹² Текущий архив Старооскольского геологоразведательного техникума.

¹³ Текущий архив Красногвардейского сельскохозяйственного техникума

¹⁴ Евсюков Е.Н. Время выбирает сильных. Старый Оскол: Ямская степь. 1998.-С.194.

¹⁵ Текущий архив Валуйского медицинского училища.

¹⁶ Текущий архив Шебекинского автодорожного техникума.

образования Белгородской области. Во внеурочной работе принимают широкое распространение такие основные направления внеурочной и внеклассной воспитательной работы: повышение общего уровня культуры учащихся; развитие спорта; стройотрядовское движение; участие в творческих выставках, смотрах, конкурсах; спортивная кружковая работа, работа клубов интернациональной дружбы. Высокий уровень и качество работы СПО Белгородчины было отличительной чертой этого периода. После перестройки в воспитании по-прежнему делался упор на идейно-политическое направление: проводились политинформации, тематические вечера, посвященные КПСС. В механико-технологическом техникуме в 1991 году проводилось социалистическое соревнование между учебными группами, конкурс творческих работ по ленинской тематике, экскурсия по ленинской комнате, конкурс чтецов. Но и новые традиции постепенно, хотя пока что медленно входили в жизнь. Так, впервые механико-технологическому техникуму было предоставлено право нести вахту на Посту №1 у Вечного огня Славы. За это право боролись все учащиеся, 30 лучших из них вошли в состав юнармейского отряда и в течение недели жили и работали по Уставу Почетного караула. Кроме несения вахты у Вечного Огня, юнармейцы занимались политико-воспитательной работой: изучали историю Поста № 1, проводили политинформации, викторины, выпустили боевые листки, встречались с воинами местного гарнизона и ветеранами войны, совершали экскурсии в музей-диораму «Курская битва».¹⁷

Такая воспитательная работа, проводимая в этот период, являлась эффективной формой воспитания у учащихся патриотических качеств и чувств и отвечала духу и требованиям времени.

Следует отметить, что в это же время ослабевает индивидуальный подход к личности учащегося, не учитываются её потребности, интересы. Следствием этого является равнодушие среди учащихся к выбранной специальности. Начинается расхождение интересов личности и окружающей действительности в учебных заведениях. Учащиеся, как и общество в целом, начинают осознавать противоречие между идеологией и политикой, проводимой руководством, и реальной действительностью, в которой оказалась личность.

Начавшаяся после 1985 года демократизация учебно-воспитательного процесса получила наибольшее развитие в движении самоуправления учащихся.

К примеру, в 1990 году комсомольская организация Корочанского сельскохозяйственного техникума была одна из самых крупных в районе, на учете в ней состояло 346 членов ВЛКСМ. На одном из комсомольских собраний остро обсуждался вопрос о развитии самоуправления учащихся, как на производстве, так и в учебно-воспитательном процессе¹⁸. В техникуме был проведен день самоуправления, когда в роли руководителей, специалистов, преподавателей выступали сами учащиеся. Органами самоуправления при поддержке администрации и партийной организации был внедрен новый порядок выплаты стипендий. Она стала начисляться с учетом коэффициента трудового участия.

Наиболее эффективно работа Совета самоуправления была поставлена в общежитии техникума. Там студенты самостоятельно провели ремонт в общежитии¹⁹.

Однако структура самоуправления тесно переплеталась со структурой комитета комсомола, а не была самоуправлением всего коллектива.

Таким образом, мы обосновали примерами вывод о том, что даже в условиях кризиса, верные традициям накопленного опыта, многие Сузы и преподаватели Белгородчины не снижали уровня воспитательной работы.

Белгородские СПО накопили большой опыт этнокультурного и этнохудожественного образования в регионе. И в тяжелых условиях 90-ых годов

¹⁷ ГАБО Ф. Р-1595. Оп.1. Д101. Л.73.

¹⁸ Александров Н. На основе самоуправления./Н.Александров//Ясный ключ.-1990-№48.

¹⁹ Там же

продолжали, невзирая ни на что, его развивать и совершенствовать. Педагогические коллективы СПО исходили из того, что формирование гуманного отношения к традиционной народной культуре – процесс целенаправленного развития личности к полноценному восприятию и правильному её пониманию. Вообще эта работа предусматривает выработку системы культурных представлений, взглядов и убеждений, воспитание чувства прекрасного вкуса. Одновременно с этим у учащихся воспитывается стремление и умение вносить элементы народных традиций Белгородчины во все стороны бытия.

Для подготовки специалистов в Алексеевском педагогическом колледже, способных вести профессионально работу по духовно - нравственному воспитанию, разработана целая программа, которая включает знакомство с традициями народной культуры, народными промыслами через работу творческих студий. Увлечённо, с интересом занимаются студенты в творческих студиях «Декоративная роспись», «Резьба по дереву», «Портрет». Взаимодействие со студентами в сфере внеурочной деятельности становится стимулом развития профессионально - творческих качеств и способностей как студентов, так и самого педагога. Такие занятия представляют дополнительную возможность для преподавателя проявить себя как мастера своего дела, специалиста высокого класса.

Педагогическая деятельность преподавателей тесно связана с творческой художественной деятельностью. Колледж является центром эстетического воспитания, очагом культуры.

Таковы особенности воспитательной работы некоторых региональных педагогических ССУЗов Белгородчины, сумевших даже в годы «шоковой терапии» проводить на достаточно высоком уровне духовно-нравственное воспитание учащихся, быть верными традициям воспитания по использованию лучшего педагогического опыта, накопленного ССУЗами региона.

Выводы:

-внеурочная и внеклассная воспитательная работа в средних профессиональных учебных заведениях Белгородчины в процессе становления и развития СПО отличалась целенаправленностью, отвечала требованиям времени, определялась политическим общественным строем, но всегда опиралась на формирование человека - Гражданина, Патриота и духовно-богатого, верного традициям народа и православной морали. Эта цель воспитательной работы была основана воспитательной деятельностью Белгородской духовной семинарии и традиционно вошла и соблюдается в наши дни в СПО;

- внеурочная воспитательная работа в советский период была целеустремлённой. Главной задачей воспитательной работы ставилась задача воспитания человека, преданного идеям коммунизма, труженика, преданного дулу партии и надо отметить, что в ссузах Белгородчины воспитательная работа, хотя и была заидеологизирована, заполитизирована, но в силу предыдущего накопленного опыта успешно решала задачи воспитания Гражданина, Патриота, интернационалиста, коллективиста и труженика. Её недостатком является отсутствие условий личностного развития учащихся, их самоактуализации и самореализации;

- успехи воспитательной работы в СПО Белгородчины обусловили рождение многообразных форм, методов и средств её проведения и организации и обусловили ту особенность, которая способствовала смягчению проявления кризиса во второй половине 80-90-ых годах XX века;

-лучшие традиции в преемственности опыта воспитательной работы способствуют формированию её новой системы в условиях модернизации среднего профессионального образования на Белгородчине в начале XXI века.

- появились новые традиции воспитательной работы, основанные на целях и задачах социализации воспитанников на базе новых ценностных ориентаций;

УДК 378.046.4

**ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНСТИТУТА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Г.И. Алмаева
г. Уфа, Россия*

В статье проанализированы изменения, происходящие в системе дополнительного профессионального образования. Рассмотрен Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», который переориентировал ДПО с образовательных стандартов на профессиональные, что кардинально поменяло его концепцию, поставило во главу угла потребность рынка труда и повысило уровень значимости непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, социальный институт, подготовка, профессиональное образование, профессиональное обучение, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, закон, нормативно-правовые акты.

The article analyzes the changes in the system of additional vocational education. Having considered the draft Federal Law "On Education in the Russian Federation", which refocused the additional vocational education with educational standards in the professional, that radically changed his concept, put at the heart of labor market demand and increased the level of importance of continuing professional education.

Keywords: additional professional education, social institute, preparation, professional education, vocational education, professional development, professional retraining, law, normative legal acts.

Работа, которая в настоящее время проводится на государственном и республиканском уровне по подготовке нормативно-правового, информационного, учебно-методического обеспечения системы дополнительного профессионального образования - эти и другие факторы позволяют утверждать, что дополнительное профессиональное образование как социальный институт становится объектом социальной политики государства, а как вид социальной деятельности является одним из факторов ее реализации.

На государственном уровне задача развития системы дополнительного профессионального образования поставлена в Федеральном Законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее Закон), который вступил в силу с 1 сентября 2013 года.

Согласно принятому закону, дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды (ст. 76), тогда как послевузовское профессиональное образование предоставляет гражданам возможность для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования (ст. 10) [1].

В Законе заложена идея непрерывности профессионального образования личности специалиста. В современной России эта непрерывность практически реализуется в рамках

послевузовского образования (повышение квалификации, аспирантура, докторантура, научная стажировка, в ходе которых специалист повышает свое профессиональное мастерство в сфере имеющегося базового образования); и в рамках дополнительного профессионального образования (переподготовка и получение дополнительного высшего образования, профессиональная переподготовка, в ходе которой специалист со средним или высшим профессиональным образованием меняет свою профессию, получение разнообразных образовательных услуг профессионального характера).

Немаловажное значение с точки зрения практической деятельности и дальнейшего развития системы дополнительного образования имеют положения, касающиеся вопросов финансирования. В целом, они направлены на сохранение уровня финансирования, ликвидацию дискриминации дополнительного образования в этом отношении внутри самой системы образования. В частности, по режиму налогообложения, по условиям аренды, по оплате коммунальных услуг и т.д. учреждения дополнительного образования приравниваются к основным образовательным учреждениям.

В Законе закрепляется положение о том, что государство гарантирует возможность получения бесплатного дополнительного образования детям и молодым людям до 21 года по одной или нескольким дополнительным образовательным программам. Взрослые имеют право раз в пять лет пройти стажировку, повысить квалификацию или переквалифицироваться за счет средств работодателя. При этом за ними сохраняется средняя заработная плата. Кроме того, государство обязуется компенсировать расходы на обучение по дополнительным образовательным программам гражданам, нуждающимся в социальной помощи. Закон закрепляет положение о том, что повышение квалификации или профессиональная переподготовка безработных граждан будет осуществляться за счет средств службы занятости. Государство обязуется выделить из бюджетов всех уровней государственным муниципальным учреждениям дополнительного образования деньги из расчета не менее 1/3 оплачиваемого часа в месяц на одного обучающегося.

В соответствии с постановлением Правительства РФ от 15 августа 2013 года № 706 «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг», исполнитель вправе снизить стоимость платных образовательных услуг по договору с учетом покрытия недостающей стоимости платных образовательных услуг за счет собственных средств исполнителя, в том числе средств, полученных от приносящей доход деятельности, добровольных пожертвований и целевых взносов физических и (или) юридических лиц. Основания и порядок снижения стоимости платных образовательных услуг устанавливаются локальным нормативным актом и доводятся до сведения заказчика и (или) обучающегося.

В данном постановлении введены новые понятия в части ответственности заказчика и исполнителя, в пункте 21 вышеуказанного постановления перечислены основания для расторжения договора с Заказчиком, приведенные к современным реалиям.

Представляется необходимым обратить внимание на письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.09.2013 года № АК-1879/06 и постановление Правительства РФ от 26.08.2013 года № 729, в соответствии с которыми все удостоверения о повышении квалификации и дипломы о профессиональной переподготовке должны быть внесены в Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) квалификации, документах об обучении[2].

Любая образовательная организация должна иметь соответствующий комплект документов и отчеты по их реализации, а также в виде внешней независимой оценки качества образования, которую, как правило, проводят профобъединения.

Одним из принципиальных отличий нового законодательства является то, что обучение по программам профессиональной подготовки предусматривает присвоение новой квалификации, что по старому закону было возможно только при обучении свыше 1000 часов, самостоятельно повышающим квалификацию своих членов или учебным

центрам в форме ООО, реализующим 40-часовые программы повышения квалификации. Дополнительные трудности обучающим организациям создают в том числе положения нового законодательства, согласно которым, повышение квалификации свыше 16 часов подлежат лицензированию[3].

Образовательная деятельность, осуществляемая путем проведения разовых занятий различных видов (в том числе лекций, стажировок, семинаров) и не сопровождающаяся итоговой аттестацией и выдачей документов об образовании, не подлежит лицензированию. При этом не выявлено каких-либо ограничений по продолжительности обучения, из чего следует, что сложно реализовывать любые по объему часов программы без выдачи соответствующих документов и без проведения аттестации.

С принятием нового Закона об образовании нерешенным остается ряд вопросов.

Многие положения нового Закона на сегодняшний день недостаточно конкретизированы, нуждаются в доработке и уточнении с учетом специфических особенностей отдельных регионов страны. Вероятнее всего, впоследствии это будет сделано в законодательстве субъектов РФ.

Характерной особенностью и основным достоинством дополнительного образования является его гибкость. Утрата и даже снижение этой способности может отрицательно сказаться на эффективности всей системы дополнительного образования. И хотя, с одной стороны, система дополнительного образования должна быть приближена к процедурам и стандартам лицензирования, с другой стороны, сегодня сложно сказать, насколько действенными окажутся разработанные в Законе механизмы стандартизации. Ведь существует реальная опасность того, что вводимая система аттестации, аккредитации и лицензирования пагубно скажется на способности учреждений дополнительного образования быстро реагировать на социальные и экономические перемены. Не случайно еще при обсуждении проекта Закона о дополнительном образовании в ряде выступлений ставилась под сомнение правомерность использования каких-либо стандартов для системы дополнительного образования.

По-прежнему остается не до конца решенной проблема документов, которые получают слушатели учреждений дополнительного профессионального образования. В частности то, в каком соотношении они находятся с документами различных уровней базового профессионального образования.

Конечно, ряд положений Закона вызывает вопросы, нуждается в дополнительном осмыслении, возможно в дальнейшей доработке. Тем не менее, уже то, что в России появился Закон, в котором детально рассмотрены вопросы о дополнительном образовании, свидетельствует о том, что в нашем обществе формируется новая образовательная идеология, создается единое образовательное пространство, развивается новый социальный институт - институт дополнительного образования. Новый Закон помогает как учреждениям дополнительного образования, так и отдельным гражданам определиться, найти свое место в образовательном пространстве, способствует сохранению системы дополнительного образования хотя бы в том виде, в каком оно существует сегодня.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с посл. изм. и доп. от 02.05.2015 № 122-ФЗ [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.08.2013 № 729 [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»
3. Ряховский Д. И. «Реализация программ дополнительного профессионального образования в свете нового закона «Об образовании в Российской Федерации». // Проблемы современной экономики, № 4 (48), 2013. URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=4834> (дата обращения 15.10.2015)

4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.09.2013 № АК-1879/06 [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс»

УДК 372.85

**НОВОЕ КАЧЕСТВО ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО И
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ КАДРОВ ПРОМЫШЛЕННОГО
СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ**

*Л.В.Корнилова,
Е. Р.Назирова,
Т. М.Бароянц,
г. Челябинск, Россия*

В статье доказывается, что новое качество естественно-математического и технологического образования является условием повышения конкурентоспособности промышленного сектора экономики; потребность в высококвалифицированных кадрах диктует необходимость повышения качества данного направления образования. Концепция образовательного проекта «ТЕМП: масштаб – город Челябинск» дает механизм совершенствования качества естественно-математического и технологического образования на муниципальном уровне.

Ключевые слова: новое качество и конкурентоспособность образования.

In the article it is proved that a new quality of natural-mathematical and technological education is a prerequisite for improving the competitiveness of the industrial sector frame of Chelyabinsk region; the need for industry in modern highly skilled workers dictates the need to improve the quality of education in this area. The concept of educational project «ТЕМП» can improve the quality of natural-mathematical and technological education.

Keywords: the new quality and competitiveness of the education.

Президент Российской Федерации В. В. Путин в своём выступлении на заседании Государственного Совета отметил, что «развитие образования в стране – это далеко не только вопрос престижа нашего государства, хотя и это важно. Развитие образования – это задача общенациональной значимости. Мы всегда держали здесь высокую планку, и высота эта нужна не сама по себе. Она – залог успешного развития государства и общества. Надо развивать наши сильные стороны... Мы можем поставить задачу сделать наше школьное математическое образование через десять лет лучшим в мире. Это даст нашей стране серьезные конкурентные преимущества» [1].

Следование этому курсу возможно лишь при определенных условиях, главным из которых, на наш взгляд, является создание прочного фундамента в виде развитой и качественной системы российского образования. Такой системы, которая в состоянии готовить высококвалифицированных специалистов с широким кругозором, способных стать генераторами принципиально новых идей и открытий.

Очевидно, что процесс подготовки таких кадров имеет пролонгированный характер и должен начинаться еще в общеобразовательной организации. При этом традиционная ориентация на развитие промышленного сектора экономики влияет на характер соответствующих задач, определяя их нацеленность на повышение качества технологического и естественно-математического образования.

В чем же заключаются ожидаемые новые образовательные результаты? Понимание сущности образовательного результата зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматриваются образование и его главные цели. Проблема недостатков современного школьного образования в нашей стране стала особенно очевидной в связи с результатами международных исследований качества образования 15-летних школьников в области математической, естественнонаучной грамотности и грамотности чтения, проведенных в 2006-2010 гг. (программа PISA).

Российские школьники во все годы проведения мониторинга неизменно занимали низкие рейтинговые места: в 2006 г. – 29-е место из 32 стран, в 2008 г. – 30-е место из 41 страны, в 2010 г. – 38-е место из 57 стран. Высокие результаты продемонстрировали в 2010 г. лишь 19,2% российских учащихся, в то время как в лидирующих странах (Финляндия, Гонконг, Канада) таких школьников было 28%–33%. Низкие результаты показали 22,2% российских учащихся, а в лидирующих странах – от 6% до 10% [2].

Затруднения наших школьников были обусловлены доминирующей в тот период «знаниевой» парадигмы отечественного образования. Ее существенным недостатком признается то, что усвоенные учащимися знания остаются не востребуемыми: дети оказываются неспособными использовать их в ситуациях, где требуется привлекать знания из различных областей, перестраивать привычные или выработать новые способы действия, не могут применять полученные в школе знания в реальных практических и жизненных ситуациях.

В связи с этим, новой парадигмой школьного образования, порожденной, однако, не самой педагогикой, а сложившимися жизненными реалиями, необходимостью адаптировать задачи и результаты школьного образования к социально-экономической ситуации в России, стало формирование компетентностей школьников, рассматриваемых как наиболее важный результат школьного образования в XXI в.

С точки зрения новой образовательной парадигмы, компетентного школьника характеризует не только объем имеющихся знаний из разных областей, но и способность применять их вне школы, во внеучебных ситуациях, для решения практических, бытовых, социальных задач, успешно извлекая из собственных знаний те, которые необходимы для осуществления дальнейших действий [3]. Этот взгляд на результаты школьного образования находит отражение в образовательных проектах, определяющих пути и механизмы достижения нового качества образования.

Примером тому может быть разработанный в Челябинской области образовательный проект «ТЕМП», который раскрывает пути и механизмы достижения современного качества естественно-математического и технологического образования, направленного на подготовку квалифицированных кадров для экономики региона. Системная работа в этом направлении позволит решать задачи, обозначенные в Стратегии развития Южного Урала до 2020 года.

Решение такого рода задач на муниципальном уровне нашло отражение в муниципальной Концепции образовательного проекта «ТЕМП: масштаб – город Челябинск».

В Концепции выделяются две стратегические цели. Первая заключается в достижении конкурентного уровня качества естественно-математического, технологического образования и трудового воспитания в образовательных организациях г. Челябинска посредством рационального использования социально-педагогических, информационных и технико-технологических возможностей обладающих соответствующими ресурсами организаций и предприятий, образовательной, производственной и социокультурной сферы, средств массовой информации, родителей и других заинтересованных лиц. Вторая цель заключается в реализации государственной политики в аспекте гуманизации образования, популяризации рабочих и инженерных профессий, повышения имиджа технического образования, позволяющей сформировать в единстве трудового, творческого, интеллектуального, физического, духовного,

нравственного и психического развития личность, которая имеет возможность самореализоваться в условиях сложившегося и перспективного рынка труда г. Челябинска.

Конкурентный уровень качества здесь означает осуществление таких изменений в естественно-математической и технологической подготовке обучающихся общеобразовательных организаций, которые в целом обеспечивают преимущества муниципальной образовательной системы Челябинска. Рациональное использование предполагает разумную, обоснованную и целесообразную (основанную на соотношении затрат и эффектов) опору на ресурсы организаций и предприятий, а также лиц или структур, которые потенциально обладают возможностью влиять на изменения качества естественно-математического и технологического образования [4].

Выдвижение этих целей базируется на понимании причин, обусловивших снижение качества естественно-математического и технологического образования в общеобразовательных организациях, как стартовой ступени процесса воспроизводства кадровых ресурсов как для муниципальной, так и для региональной экономики.

В ряду таких причин можно назвать отсутствие эффективных моделей оценки потребностей города в инженерных и рабочих кадрах и информирования выпускников общеобразовательных организаций об этих потребностях; недостаточный уровень развития системы социального партнерства общеобразовательных организаций с промышленными предприятиями и организациями города Челябинска, бизнес-сообществом, работодателями; отсутствие реальных механизмов повышения престижа инженерных и рабочих профессий среди населения; утрата опыта популяризации средствами массовой информации естественно-математического и технологического образования; слабая ориентированность систем обучения на повышение качества методики преподавания предметов естественно-математического и технологического цикла.

Основными задачами, обеспечивающими достижение сформулированных в концепции стратегических целей, являются: создание инновационной инфраструктуры для развития естественно-математического и технологического образования в Челябинске; создание мотивационных условий для вовлечения субъектов образовательных отношений в развитие естественно-математического и технологического образования; создание условий для повышения профессионального мастерства педагогов и руководителей, привлечение молодых специалистов в сферу образования; формирование культуры комплексного применения обучающимися знаний в области естественно-математического и технологического образования.

Для решения поставленных задач в Концепции определены такие механизмы повышения качества образования, как: сетевое взаимодействие как инструмент организации всестороннего партнерства субъектов и участников образования, прямо или косвенно причастных к реализации настоящей концепции; популяризация системы естественно-математического и технологического образования с активным использованием ресурсов средств массовой информации и Интернет; информационно-мотивационное сопровождение субъектов осуществления естественно-математического и технологического образования на всех этапах и уровнях принятия решений; развитие «деловой репутации» общеобразовательных организаций, обусловленное реализацией принципа «возвратности» (оправданности) финансовых и материальных вложений.

Важная роль в решении поставленных задач отведена управленческим механизмам реализации муниципального образовательного проекта «ТЕМП: масштаб – город Челябинск». Так Комитетом по делам образования города Челябинска ежегодно проводится процедура признания общеобразовательных организаций муниципальными инновационными площадками по реализации образовательного проекта, где учитываются результаты индивидуальных образовательных достижений выпускников 9-х и 11(12)-х классов по математике, информатике, физике, химии, биологии.

Повышение профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников образовательных организаций города Челябинска обеспечено организационным и информационно-методическим сопровождением, которое осуществляет МБУ ДПО «Учебно-методический центр г. Челябинска».

Образовательный проект «ТЕМП: масштаб – город Челябинск» дает новый импульс развитию социального партнерства общеобразовательных организаций с промышленными предприятиями города, бизнес-структурами, инновационными центрами профессиональных проб, инновационными площадками, информационными центрами и организациями по направлениям профессиональной деятельности с обучающимися. Среди социальных партнеров общеобразовательных организаций – крупные промышленные предприятия базовых отраслей Челябинска: черной и цветной металлургии, металлообработки и машиностроения, строительства. Данный образовательный проект объединил общеобразовательные организации города с образовательными организациями высшего и среднего профессионального образования, ведущими подготовку по специальностям естественно-математического и технологического профилей. Организация внеурочной деятельности общеобразовательных организаций приобрела направленность технологического и естественно-математического цикла.

Таким образом, Концепция проекта «ТЕМП: масштаб – город Челябинск» вооружает муниципальную образовательную систему механизмом совершенствования естественно-математического и технологического образования, обеспечивающего конкурентоспособность кадров промышленного сектора экономики города Челябинска.

Список литературы

1. Путин, В. В. Строительство справедливости. Социальная политика для России // [Интернет-ресурс]: <http://nextrus.ru/interes/389-putin-stroitelstvo-spravedlivosti-socialnaya-politika.html>
2. Холодная, М. А. Интеллектуальное воспитание или функциональная грамотность: проблема приоритетов в сфере школьного образования. // Психология и современное российское образование: Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. – М., 2008.
3. Кленова, Т. В. Результаты PISA–2010. Обладают ли 15-летние учащиеся необходимой естественнонаучной грамотностью для полноценного функционирования в обществе? / Т. В. Кленова, Л. И. Ястребов // [Интернет-ресурс] : [Http://vio.fio.ru/vio_55/cd_site/Articles/art_3_8.htm](http://vio.fio.ru/vio_55/cd_site/Articles/art_3_8.htm).
4. Образовательный проект «ТЕМП»: от идей – к воплощению // ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». – Челябинск, 2015. – 22 с.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*А.П. Белкина
Курская область, Россия*

В данной статье рассматривается проблема развития школьника как субъекта учебной деятельности, дается определение «субъект учебной деятельности», выделяются и раскрываются критерии субъектности младшего школьника.

Ключевые слова: субъектность, субъект учебной деятельности, творческая активность, познавательная самостоятельность, рефлексия.

The article deals with the issue of the pupil's development as the subject of educational activities, «educational activities' subject» is defined, subjectness criteria of a junior schoolchild are highlighted and clarified.

Keywords: subjectness, educational activities' subject, creative activity, cognitive independence, reflection.

Проблема личностного развития школьника является приоритетной в современном образовательном пространстве, так как от её разрешения во многом зависит не только повышение качества обучения учащихся, но и гуманистическая направленность их деятельности в будущем. В условиях качественно новой образовательной ситуации – ориентации на субъект-субъектные отношения участников учебной деятельности – проблема развития школьника как субъекта стала одной из главных задач образования.

Особое значение при этом придаётся тем условиям учебно-воспитательного процесса, в которых у школьников появляется возможность выразить собственную индивидуальность и активность, обозначить перспективы личностного развития.

Ориентация ряда смежных наук – философии, психологии и педагогики – в последнее десятилетие наученика-субъекта представляет собой перспективную тенденцию исследования и организации обучения, воспитания и развития младшего школьника как процессов взаимосвязи и взаимодействия ребенка с окружающим миром. Требования к человеку как члену общества поставило перед системой образования задачу максимального раскрытия его активных деятельностных начал, развития его субъектности.

Обращение к субъектной проблематике позволило установить, что, с одной стороны, в философских учениях прошлого человек рассматривался как деятельный и познающий субъект, а с другой стороны, философов интересовали вопросы онтологии субъекта, его трансцендентной сущности, то есть под субъектом понимался активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания.

В психологии и педагогике понятие «субъекта» связывается с его подлинным качеством быть активным, способным осуществлять специфически человеческие формы жизнедеятельности.

В отечественной психологии Б.Г. Ананьев, сторонник системного подхода к проблеме индивидуального развития человека, наряду с характеристиками «индивид», «личность», «индивидуальность» выделил категорию «субъект деятельности». Хотя он рассматривает понятие субъекта деятельности на уровне личности. В его понимании субъект деятельности характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности. Освоение позиции субъекта учебной деятельности позволит человеку самореализоваться, осуществлять деятельность творчески, не исчерпывать себя своим деянием, а выходить за его пределы, что и обогащает личность. Интеграцией субъектных свойств, по мнению автора, является творчество [Ананьев, 1977].

Теоретический анализ перехода человека к новому уровню взаимодействия с внешним миром представлен в работах А.В. Брушлинского. Автор подчеркивает: «Трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром практического, чисто духовного. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности». Далее А.В. Брушлинский конкретизирует «...быть субъектом, то есть творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности, творческой и нравственной». Существенным аргументом для анализа человека как субъекта деятельности является то, что именно в деятельности и через

деятельность преимущественно происходит доступное понимание самого человека, овладение средствами управления собственными усилиями и предметной деятельностью. К тому же с деятельностью связывают целеполагающий характер активности человека, проявления его субъектности. Для А.В. Брушлинского субъект – это «высшая системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [Брушлинский, 1992].

Наиболее оптимальным и приемлемым для решения задач нашего исследования, конкретизирующим важные характеристики субъекта учебной деятельности является определение Е.Д. Божович: «...субъект учения – это учащийся, который не только усваивает получаемые им знания, овладевает умениями, навыками, но и соотносит их с содержанием собственного опыта, накопленного в процессе жизни и предшествующего обучения; обладает способностью регулировать (контролировать, оценивать, корректировать) свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности». Выполнение школьником учебной деятельности является не только средством развития его личности, но и способом формирования субъектности ребенка [Божович, 2000].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем субъектность как содержательно-действенную характеристику активности субъекта. Проявление субъектности учащимися младшего школьного возраста мы определяем наличием творческой активности, познавательной самостоятельности, целостности восприятия картины мира и рефлексии.

Основопологающим признаком субъектности, по мнению Е.Н. Волковой, выступает активность, которая обнаруживает себя как деятельность, в процессе которой происходит субъективация человеком своей сущности и объективизация ее. Подлинная активность проявляется только в самодеятельности, то есть в деятельности определенного качества, осознанной, свободной, эмоционально переживаемой личностью, порождаемой внутренними, сущностными побуждениями, собственными потребностями и интересами человека [Волкова, 1992].

По мнению Б.Т. Лихачева, «ребенок как субъект воспитательного процесса представляет собой активную саморазвивающуюся индивидуальность и личность, стремящуюся к удовлетворению своих потребностей в деятельности, отношениях и общении, усваивающую, критически перерабатывающую в конкретных условиях воспитательные воздействия, принимающую или сопротивляющуюся им» [Лихачев, 1995].

Вместе с психологами педагоги также считают основным признаком субъектности активность. С.Т. Шацкий справедливо отмечал, что развитие активности детей должно происходить в процессе непосредственного участия их в жизни. Он говорил о необходимости создания пространства для саморазвития детей, которое бы позволяло будить мысль, инициативу, развивать любознательность, желание применять полученные знания на практике [Шацкий, 1964].

Идея активности в работах педагогов рассматривалась как в общем плане, так и в динамике обучения. В практике обучения ее реализация шла через развитие активных задатков личности, изменение содержания образования, использование активных методов обучения, включение детей в творческую деятельность, связь обучения с трудом [Диденко, 1987].

Как мы видим, активность – характеристика личности, ее самодеятельности, стимулами которой выступают содержание и характер самой деятельности. Именно самодеятельность содержит творческий потенциал, так как она продиктована не одной лишь внешней необходимостью, а внутренними потребностями.

Высшей формой активности является творчество, которое предполагает проявление целостного спектра ее органически взаимосвязанных качеств – устойчивых социально-ценных интересов, склонностей, инициативы, самостоятельности, мотивов,

побуждающих к проявлению такой активности, в то же время способности порождать новые идеи, фантазию, воображение, умение разрешать проблемные ситуации, отклоняться в поисках их решения от традиционных форм мышления.

Анализируя сущность творчества, психологи определяют его как высшую форму активности человека в его самостоятельной деятельности.

В ряде исследований в качестве психологического механизма творчества рассматривается креативность. Данный термин появился в 60-х годах в англо-американской психологии для обозначения способности индивида создавать новые понятия, формировать новые навыки, осознавать свой опыт, порождать новое, не существовавшее ранее.

В отечественной психологии креативность рассматривается как некоторое свойство человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность. Часто термин творческие способности употребляют как синоним креативности. Согласно предложенной А.М. Матюшкиным концепции творческой одаренности, креативность – универсальный механизм развития, определяющий его темпы и направление, который формулируется путем проработки содержания проблемных ситуаций [Матюшкин, 1972].

В этой связи нам представляется важным понятие «креативной активности личности», которое вводит в научный оборот Д.Б. Богоявленская. Это высший уровень интеллектуальной активности, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной ситуации, в постановке собственных целей и задач [Богоявленская Д.Б., 1983].

В научной литературе отсутствует единое толкование понятия «творческая активность». Под творческой активностью мы понимаем устойчивое интегральное качество личности, выражающееся в целенаправленном единстве потребностей, мотивов, интереса и действий, характеризующееся осозанным поиском творческих ситуаций. Поэтому ее проявление возможно при наличии у младших школьников увлеченности, любознательности и интереса к делу, она характеризуется умением отстаивать свои творческие позиции, стремлением к творческим достижениям.

Учебно-познавательная деятельность учащихся направлена на самостоятельное «добывание» и преобразование готовых знаний, умений, навыков и их применение. Поэтому как проявление субъектности учащихся мы определяем наряду с активностью и самостоятельность. Самостоятельность и активность составляют два неразъединимых компонента, причем активность является необходимым условием, внешним признаком зарождения и развития самостоятельности, а самостоятельность является формой проявления активности, результатом ее воспитания.

По мнению многих ученых развитие самостоятельности на первой ступени обучения является важным условием становления и развития субъектности. Так Т.И. Шамова характеризует познавательную самостоятельность как одно из ведущих качеств личности, которое проявляется в направленности и устойчивости познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности [Шамова Т.И. 1982].

Таким образом, под познавательной самостоятельностью понимается способность ученика и его умение, позволяющее ему самостоятельно учиться. Иначе говоря, это качество личности, отражающее уровень саморазвития учащегося, проявляющееся в его готовности к автономной познавательной деятельности, способности к овладению собственными силами новыми знаниями и умениями. Оно отражает подготовленность личности к познавательной деятельности, проявляющейся в энергичной, инициативной работе, побуждаемой интересом и волей.

В образовательном процессе, получая знания о мире и определяя свое отношение к этому миру в силу потребности в самоопределении, человек как система выстраивает представление не об отдельных компонентах окружающей его действительности, а о мире

в целом. И исходя из этого целостного представления он углубляется в познание сущности отдельных компонентов и характера взаимоотношений между ними.

При этом особую роль играет мышление, которое в младшем школьном возрасте еще конкретно и опирается на наглядные образы и представления. Ведущим механизмом реализации основных свойств умственного образа выступает механизм анализа через синтез, обеспечивающий активную направленность ребенка на мир явлений и позволяющий создать целостное представление о предмете.

Самооценка у учащихся начальной школы складывается в основном под влиянием учителя. Именно формирование адекватной самооценки и положительной «Я-концепции» личности младшего школьника и его успешная адаптация к социальной среде является основой для развития у него творческих способностей, самостоятельности, снимает страх перед неудачами и укрепляет веру в свои силы.

Для решения проблемы формирования школьника как субъекта учебной деятельности представляют интерес исследования Л.И. Божович, который считает, что школьник, усваивая знания, учится процессу образования понятий, который требует активности, направленной на решение поставленной перед ним учебной задачи. При овладении новым содержанием у ребенка формируется новый тип познавательных интересов, рождается более широкий взгляд на мир, что приводит к появлению рефлексии. Это, в свою очередь, определяет развитие самосознания и самооценки школьника [Божович, 1968]. По мнению исследователя, формирование у ребенка рефлексии на собственные действия характеризует его как субъекта учения. Именно с развитием мышления складываются такие важные новообразования школьного возраста, как внутренний план действий (действия «в уме») и рефлексия (умение рассматривать и оценивать свои собственные действия).

При выполнении тех или иных заданий по разным предметам дети обычно отыскивают наилучшие пути их решения, выбирают и сопоставляют варианты действий, планируют их порядок и средства реализации. Чем больше «шагов» своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности создает благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане. Трудность в том, что самооценка, самоконтроль в младшем школьном возрасте начинают только складываться. Для их успешного становления в образовательном процессе школы необходимо создать благоприятные организационные и педагогические условия, учитывающие непрерывность развития способов саморегуляции на протяжении всего школьного обучения.

Таким образом, в учебной деятельности младший школьник выступает в качестве активного субъекта деятельности, совершающего активные учебные действия, умеющего совершать контроль и самооценку для эффективного осуществления своей учебной работы.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 176 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 420 с.
4. Брушлинский А.В. Проблемы субъекта в психологической науке (статья третья) // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – С. 3–10.
5. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога. Автореф. дис. .. канд. пед. наук. – М., 1992. – 24 с.

6. Диденко С.В. Формирование творческой активности младших школьников в условиях организации эстетичной оценочной деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1987. – 24 с.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Прометей, 1993. – 526 с.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 208 с.
9. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Московский псих-социал. институт; Воронеж: Изд. НПО "МОДЭК", 2000. – 192 с.
10. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
11. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. – М.: Изд-во АПН, 1964. – Т.1. – 456 с.

УДК 392

СПЕЦИФИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «БРИТАНСКАЯ КОРОЛЕВА»

Л.В. Белова
Белгородская область, Россия

Изучение системы ценностных ориентиров любого общества предполагает ознакомление с понятийными и образными элементами национальной культуры. Лингвокультурный концепт «британская королева» репрезентирует систему взглядов современного британского общества, обладает национальной спецификой и изменчивостью во времени.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж, коллективное языковое сознание, национальный культурный концепт

The research of a modern society value system presumes studying the conceptual and presentative components of the national culture. Linguocultural archetype «The British Queen» corresponds to the system of viewpoints. It has national specificity and it changes with time.

Key words: linguocultural archetype, communal linguistic consciousness, national cultural concept

Елизавета II – старейший по возрасту правитель Великобритании за всю историю существования монархии в этой стране, в 2016 году Королеве исполняется 90 лет. В 2015 году она стала рекордсменом по времени нахождения на британском престоле, она правит дольше знаменитой королевы Виктории, царствование которой длилось 63 года, 7 месяцев и 2 дня. Елизавета II является также самой пожилой в мире женщиной-действующей главой государства, а в Европе – самой пожилой правительницей.

Нынешняя британская Королева воплощает в своем поведении определяющие признаки национального характера англичан. Языковое сознание британцев – это некая рефлексия наиболее универсальных и этноспецифических характеристик действительности, которые отражаются не только в лексических и фразеологических значениях, но и в индивидуальных ассоциативных смыслах, зафиксированных в большинстве случаев в национальной литературе о Королеве.

Единицей исследования языкового сознания народа является лингвокультурный концепт, обладающий национально-культурной спецификой и актуализирующийся в

языке через понятийные, образные и ценностные элементы. В системе лингвокультурных концептов выделяются лингвокультурные типы – узнаваемые типизируемые образы представителей определенной культуры [1]. Описываемые процессы являются обоснованием предположения, что за длительный срок существования монархии в Великобритании и правления Елизаветы II в языковом сознании британцев сформировался лингвокультурный типаж «Британская королева», который принадлежит к особому типу лингвокультурных типажей, обладает определенными понятийными характеристиками.

В социолингвистике и антропологической лингвистике уже существует ряд исследований, посвященных изучению речевых характеристик и коммуникативного поведения конкретно-индивидуальной личности. Теория же лингвокультурных типажей является одним из новых направлений современной когнитивной лингвистики. В.И. Карасик, О. А. Дмитриева указывают на целесообразность применения концептного подхода к изучению языковой личности в рамках лингвокультурологии, основывающегося на изучении личности, проявляющейся в языке, как существующей в коммуникативном сознании той или иной социальной группы или этноса [1]. В статье В.И. Карасика и О.А. Дмитриевой отмечается, что изучение лингвокультурного типажа включает в себя исследование двух типов языковой личности – коллективной и типизируемой. Внимание лингвиста, с одной стороны направлено на изучение общих особенностей ментальности народа, закрепленной в его языковом сознании, с другой – на изучение речеповеденческих характеристик типажа как языковой личности [1].

Исходя из анализа методик исследования лингвокультурных типажей, можно сделать вывод о необходимости изучения коллективной личности британского народа с целью исследования отношения к нынешней британской правительнице, где носители британского языка выступают как коллективная языковая личность, а Королева – как типизируемая языковая личность. Изучение типажа британской королевы исключительно как типизируемой языковой личности затруднено сложностью анализа речеповеденческих характеристик Елизаветы II, так как Королева довольно редко выступает публично, тексты же ее выступлений принадлежат авторству членов Кабинета министров, о чем свидетельствуют средства массовой информации [4; 6].

В работах И.А. Мурзиновой осуществляется комплексное моделирование фиксированного лингвокультурного типажа «британская королева», выявляется амбивалентность оценки исследуемого концепта в коллективном языковом сознании [2; 3]. Согласно теории И.А. Мурзиновой, лингвокультурный типаж «британская королева» является жестко фиксированным, то есть ассоциируемым с одной личностью. В произведениях искусства, созданных британцами, прослеживается тенденция либо избегать оценки поведения королевы, либо давать ему положительную оценку. Типаж «британская королева», по утверждению лингвиста, сориентирован на повседневное поведение и оценивается по моральным и утилитарным критериям [3].

Описываемые выводы предшествующих исследований были получены путем анализа языковых личностей британских королей разных эпох – Елизаветы I, Виктории, Елизаветы II, соответственно лингвокультурному типуажу нынешней британской королевы Елизаветы II было уделено недостаточное внимание. По этой причине необходимо проанализировать литературные источники британских авторов, ссылающихся в своих произведениях на образ Королевы и проследить изменение фиксированного лингвокультурного типажа «британская королева» за время правления Елизаветы II, так как в различные периоды жизни Елизаветы II её восприятие британским народом менялось.

Так, в 1939 году, ещё до начала правления, её именем называли сервизы из английского фарфора, больницы, шоколадные изделия, её лицо появилось на шестицентовой марке, её портрет висел в Королевской академии художеств, её фото было напечатано на обложке журнала «Тайм». В дни рождения Елизаветы поднимали флаги

[5]. Это говорит о том уважении, которое британские граждане, будущие подданные Королевы, испытывали к её имени задолго до присвоения монаршего титула.

Интерес британцев к личности Королевы не только не угас с тех пор, но и значительно усилился в 1952 году, после вступления Елизаветы II на престол. По свидетельствам современников, в тот день в Букингемский дворец было направлено более четырёх тысяч писем и телеграмм на имя новой Королевы [5]. В языковом сознании своих подданных она являлась образцом респектабельности и олицетворением незыблемых нравственных устоев. В 1953 году британцы искренне считали, что Королева послана им Богом: «Королевская роль непостижима: это Богом данное наследственное главенство над мультикультурным, многоконфессиональным государством...» [8, стр. 10]. В частности, в ряде источников зафиксированы факты торжественного, восторженного, тёплого приёма монархини подданными, даже состояния некой эйфории в связи с королевским визитом [5, 7]. О лестной оценке гражданами монархини свидетельствует и тот факт, что аудитория телезрителей, в прямом эфире наблюдавших за ходом свадьбы Елизаветы из Вестминстерского аббатства, была наибольшей за всё время существования телевидения – более трёхсот миллионов зрителей [8]. Обобщая, следует подчеркнуть, что большинство британцев относились к Королеве в первые годы ее царствования с уважением и почтением. Объективные признаки поведения Елизаветы II, такие как умение с достоинством представлять Британию на международной арене, чувство долга, ответственность, верность традициям положительно оценивались большинством британцев.

Монаршая семья считалась идеалом английской семьи с простой системой ценностей и самыми обычными добродетелями. По отзывам британцев тех времён, Королева сохранила в сердцах своих подданных сказочный образ благородных королей, которые всегда ведут себя безупречно, она вызывает у подданных уважение и любовь к дому Виндзоров, она сделала монархию непоколебимой [5].

Эта вера прочно укоренялась в языковом сознании британцев благодаря несколько идеализированному описанию личности Елизаветы II журналистами и писателями, несмотря на то, что в ранний период её царствования в газеты попадали критические статьи, осуждающие монархию. Репортёры писали, что коронация продемонстрировала низкопоклонничество и роскошь, что Королева равнодушна не только к гражданам, но и к собственным детям [5]. Тогда такие отзывы не могли подорвать высокий авторитет монархии, но уже к 1960 году благоговение перед Королевой стало менее всеобъемлющим.

Одной из причин описываемых явлений послужил факт вскрытия некоторых фактов личной жизни монархини, «королевских секретов». Служить при дворе стало не так престижно, как раньше. Газеты высмеивали то, что Елизавета II не имела систематического образования. В изданиях того времени основным эпитетом, характеризующим личность Королевы, является слово «невежество» [7]. Особенно сильное влияние на изменение лингвокультурного типажа «британская королева», связываемого с Елизаветой II в языковом сознании подданных оказали события последнего десятилетия двадцатого века, когда были опубликованы подробности частной жизни Королевы и её родственников. Газеты называли её «водевильной королевой времён Эдуардов» [5, стр. 163]. Королевская семья пережила ряд кризисов и уже не отождествлялась с идеалом поведения. В 1997 году, за отсутствие моментальной реакции на смерть принцессы Дианы, на королеву обрушился не только гнев британской общественности, но и даже многих крупных британских СМИ (например, The Guardian) [4].

По данным опроса службы Гэллопа, опубликованного 22 февраля 1993 года, двадцать шесть процентов британцев уже не считали, что монархия составляет гордость нации. Большинство обозревателей охарактеризовали жизнь в стране как кризис монархии, утрату королевской семьёй ореола нравственности [5]. Более того, события 2004 года, когда в прессе появилась информация, что Елизавета II на охоте тростью

на смерть забила фазана, вызвали волну негодования и возмущения со стороны национальных природоохранных организаций по поводу действий монарха [5]. Таким образом, типаж «британская королева», существовавший во второй половине царствования Елизаветы II утратил особенность отражения ценностных ориентиров британской лингвокультуры, таких как комплекс норм поведения, социально-политических ценностей и психологических установок, выраженных в самобытном мышлении британцев.

В данный момент британские СМИ считают, что важнейшей ценностью в поведении британской королевы является осознание ею своей миссии как хранителя британской монархической традиции [4; 6]. В целом языковое сознание британцев на сегодняшний день отражает положительный образ монарха, основанный на следующих доминантах поведения Елизаветы II – патриотизм, сила духа, чувство долга, представительность, аристократизм, верность традиции, соблюдение правил королевского этикета.

Несмотря на периодические атаки критиков, Королева ведет себя с достоинством, она добродетельна, толерантна и трудолюбива. По мнению Э. Руппель, Елизавета II смогла сохранить престиж британской монархии, и её популярность в Великобритании находится на высоте [4]. По данным livejournal, на настоящий момент большинство британцев положительно оценивают деятельность Елизаветы II, как монарха (примерно 69 % считают, что без монархии стране было бы хуже; 60 % же считают, что монархия способствует поднятию имиджа страны за рубежом и лишь 22 % были против монархии) [4]. Данные статистические данные позволяют сделать вывод о том, что британцы считают Елизавету II последним представителем так называемой «старой школы» монархов: она строго придерживается вековых традиций и церемоний и никогда не отступает от правил заведённого этикета, что является причиной глубокого уважения Королевы ее подданными.

За время царствования английской королевы Елизаветы II в Великобритании проводилось внедрение реформ в различных сферах жизни страны: в политической, социальной, экономической. Королева прекрасно справляется с обязанностями главы государства, главы Содружества Наций и другими, не менее важными политическими церемониальными задачами. Она нередко наносит дружественные визиты не только на территории Великобритании, но посещает и другие государства.

В честь шестидесятилетия царствования Елизаветы II 2012 году вся страна участвовала в празднованиях, что демонстрирует глубокое уважение и любовь народа к Королеве. Сорт роз Rosa 'Queen Elizabeth', Аллея королевы Елизаветы в парке Эспланада в Сингапуре, мост в Дафорде, возведенный в 1991 году, были названы в ее честь. Более того, в сентябре 2012 года знаменитая башня Биг-Бен, известная всему миру как символ Лондона, была официально переименована в «башню Елизаветы». Открытый 1 августа 2013 года в Лондоне Олимпийский парк также получил имя Елизаветы II. На сегодняшний день известно, по крайней мере, одиннадцать прижизненных памятников Королеве, например статуя в Большом Виндзорском парке [7].

Таким образом, лингвокультурный типаж «британская королева», существующий в коллективном языковом сознании англичан, способен претерпевать ряд изменений за годы правления того или иного монарха. Описываемый лингвокультурный типаж, являющийся частью языкового мира каждого поколения британцев, всегда связывается с современной ему правительницей. Лингвокультурный типаж «британская королева» представляет собой национальный английский культурный концепт, актуальный типаж в коммуникативном сознании целого народа, воплощаемый в британской национальной литературе.

Список литературы

1. Карасик В.И., Дмитриева О.А., Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В.И. Карасик, О.А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 310 с.
2. Мурзинова И.А., Лингвокультурный типаж «Британская Королева»: постановка проблемы / И.А. Мурзинова // Вестник ВолГУ. – 2008. – № 7. – С. 46 – 49
3. Мурзинова И.А., Лингвокультурный типаж «Британская Королева» [Текст] : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / А.И. Мурзинова. – Волгоград, 2009. – 194 с.
4. Руппель Эльза, Королева Елизавета II / Эльза Руппель. [Электронный ресурс] Livejournal, URL: <http://bellezza-storia.livejournal.com/359417.html>
5. Kitty, Kelley, The Royals / Kitty Kelley. – М: ООО «Фирма издательство АСТ», 1999. – 448 с.
6. Knight, India. Queen Victoria and Queen Elizabeth II. *The Sunday Times*. August 2, 2015. URL: <http://www.thesundaytimes.co.uk/sto/Magazine/article1584677.ece>
7. Piers, Brendon. The decline and fall of the British Empire 1781-1997. – М: АСТ: Астрель, 2011. – 957 с.
8. Sally, Bedell Smith. Elizabeth the Queen: the life of a modern monarch. – М: Колибри, Азбука-Аттикус, 2013. – 672 с.

УДК 371.486

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

*А.С. Бобунова
Москва, Россия*

Данная работа посвящена эстетическому воспитанию школьников на уроках иностранного языка в условиях реализации межпредметных связей. В работе раскрыта роль межпредметных связей в процессе обучения грамматике иностранного языка, доказана целесообразность ознакомления с грамматическими явлениями посредством художественной литературы, даны критерии, предъявляемые к художественному тексту на разных этапах обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: интеграция иностранного языка и литературы, поликультурное образование, межпредметные связи, коммуникативная компетенция, нравственно-эстетическое воспитание.

This article is devoted to aesthetic education of school students at foreign language lessons in the conditions of realization of intersubject communications. The article explores the role of intersubject communications in foreign language grammar learning, proves the feasibility of acquaintance with grammatical phenomena by means of literature. The criteria applicable to the artistic text at various stages of foreign language learning in comprehensive school are given.

Key words: integration of foreign language and literature, multicultural education, intersubject communications, communicative competence, moral and aesthetic education.

В современных условиях обучения иностранному языку в общеобразовательных средних учебных заведениях необходима постановка и решение важных

общедидактических, педагогических и методических задач, направленных на воспитание эстетического отношения к действительности и искусству и всестороннее развитие.

По мнению А.В.Конышевой, решение современных задач реформы образования без межпредметных связей невозможно. Связь между предметами школьного цикла необходима, для помощи школьникам в лучшем, комплексном, их изучении и освоении. В практике обучения иностранному языку часто встаёт необходимость решать задачи, требующие применения знаний из других учебных предметов [4, с.261]. Иностранный язык, по существу, беспредметен, и поэтому его легко интегрировать к изучению других дисциплин. Иностранный язык, как никакой другой предмет, открыт для использования содержания из других предметных областей.

Интеграция учебных дисциплин в процесс обучения иностранному языку является одним из решений поставленных задач. Реализация межпредметных связей служит повышению общего культурного уровня учащихся, способствует расширению и совершенствованию их творческих и языковых возможностей [2, с.327]. Использование интеграции формирует художественные вкусы учащихся, прививает умение правильно понимать и оценивать произведения искусства. Основными целями интеграции иностранного языка с гуманитарными дисциплинами, включающими литературу, являются: совершенствование коммуникативно-познавательных умений, нацеленных на систематизацию и углубление знаний, обмен этими знаниями в условиях иноязычного речевого общения; дальнейшее развитие и совершенствование эстетического вкуса учащихся.

В соответствии с вышесказанным, важным при обучении иностранному языку является содержание учебного материала, поскольку в этом процессе оно ещё и обуславливает социально-сущностную сторону воспитания.

Мотивацию к иноязычной речевой деятельности повышает интеграция предметов. Посредством интеграции иностранного языка и литературы можно повысить мотивацию к иноязычной речевой деятельности. Тексты художественных произведений являются также важнейшим средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка.

При изучении мировой художественной литературы использование межпредметных связей иностранного языка и литературы также целесообразно.

В практике обучения иностранным языкам художественная литература более всего применяется в процессе обучения чтению. Так сложилось, что с грамматическими явлениями учащиеся знакомятся на примере сухих переложений из учебника или сборника. Оторванные от жизни предложения теряют свою коммуникативную цель и воспитательную направленность. Использовать художественные произведения в ходе обучения грамматической стороне речи целесообразно по следующим причинам:

1. Художественный текст, имеющий просветительское содержание, посредством переключения на образные сюжеты и предметы, снижает утомляемость и перенапряжение учащихся.

2. Национально-культурная специфика дидактического материала способствует усилению межпредметных связей, расширению сферы извлекаемой информации учащимися, повышению интереса к обучению.

3. Художественная форма и просветительское содержание текста являются примером эстетического использования языка, что способствует дальнейшему развитию и совершенствованию эстетического вкуса учащихся.

4. Учащиеся эмоционально восприимчивы к грамматическим явлениям, подкреплённым художественными образами.

5. Грамматические структуры наиболее эффективно запоминаются и воспроизводятся благодаря их привязанности к содержанию.

Необходимо определить критерии, предъявляемые преподавателями к дидактическому материалу. Для повышения уровня владения языковым явлением, а также в целях культурного воспитания, тексты должны:

- 1) быть адаптированы к уровню владения языком учащимися;
- 2) иметь нравственно–эстетическое содержание и художественную форму;
- 3) вызывать эмоциональный отклик у учащихся;
- 4) носить культурно-просветительский характер.

Национально-культурная специфика дидактического материала должна соответствовать этапу обучения иностранному языку. Так, на начальном этапе, нецелесообразно давать отрывки из произведений художественной литературы: учащиеся еще не способны осмыслить эстетическую красоту и культурную значимость художественного текста. Но, положительную мотивацию и нравственно-эмоциональную оценку вызывают сказки и стихи, как иноязычные, так и родные. По словам Б.М. Теплова, в процессе этого эмоционального переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые или усваиваемые [9].

Формирование положительной мотивации учащихся надо основывать на занимательности материала, позитивной эмоциональной окраске материала, создании творческой атмосферы на уроке, внесении элементов проблемного обучения. Всем этим условиям отвечает такое явление как грамматические сказки.

В качестве примера обучения младших школьников артиклю можно использовать следующую сказку.

Грамматическая сказка об артиклях

*В одном маленьком старинном английском городке жили два приятеля: булочник и садовник. Булочника звали **A**, садовника-**An**. Некоторое время жил в этом городе музыкант по имени **The**. Музыкант ходил по улицам и играл на флейте. Он часто останавливался перед домом булочника. Заканчивая одну из своих чудесных мелодий, он подходил к булочнику, рядом с которым находилось большое блюдо с румяными пирожками, и, низко кланяясь, говорил: “**GivemeA**pie, please”.*

*Булочник выбирал самый большой пирожок и, подавая его музыканту, говорил: “**TakeThe**pie. **Yourson**g is nicetoday”.*

*Потом музыкант шел к дому садовника и играл на флейте в саду, среди благоухающих роз. А после он подходил к садовнику, вежливо кланялся и говорил, поглядывая на стоящую рядом с ним корзину: “**GivemeAn**apple, please”.*

*Садовник выбирал самое большое, самое красивое яблоко и, подавая его музыканту, говорил: “**TakeThe**apple. **Yourson**g is wonderfultoday”.*

*Но настал день, когда музыкант ушел из этого городка. Он отправился в другой город, где его песен еще никто не слышал. А люди не могли забыть о нем и в память о музыканте и его добрых приятелях, булочнике и садовнике, стали добавлять к некоторым словам небольшие словечки: **A**, **An**, **The**. Так в английском языке появились три артикля. [3]*

После завершения прочтения учителю следует обратить внимание детей на следующих моментах, в каком случае и когда употребляются артикли. Приводятся примеры употребления артиклей с другими словами. Например, *acat*, *anelephant* и т.п.

Следующие упражнения показывают примеры закрепления темы повелительного наклонения с использованием сказок на разных языках.

1. Что обозначают выделенные слова: просьбу, приказ, совет, или запрещение?

2. Приведите выделенные слова.

- Alice found a little bottle, with the words “**DRINK ME**” on the label. The next thing she found was a little cake: and it had the words “**EAT ME**” marked on it.

- **Не садись** на пенек,

Не ешь пирожок!

Неси бабушке,

Неси дедушке!

Важно помнить, что на начальном этапе обучения иностранному языку необходимо подготовка дидактического материала, посильного для учащихся. Не стоит акцентировать внимание на переводе всего отрывка, однако догадка учащихся о содержании предложений повысит интерес к учебному материалу.

На среднем этапе обучения иностранному языку целесообразно ознакомление и отработка грамматических явлений на материале литературных произведений, пройденных по программе и планируемых к изучению в текущем учебном году.

Наиболее сильные эмоциональные отклики у учащихся вызывает встреча с грамматическим явлением, находящимся в предложении из художественного произведения со знакомым сюжетом и персонажами. С психологической точки зрения, память, прошлый опыт индивида сохраняют все мотивационные, обстановочные и пусковые символы, встречавшиеся ранее. Знакомая информация повышает образовательную активность учащихся.

При изучении инфинитива в 8 классе общеобразовательной школы закрепление тем возможно на материале произведений, пройденных учащимися в 7 классе на уроках зарубежной литературы. Ниже представлен пример употребления инфинитива писателем О. Генри в рассказе «Дары Волхвов», который был изучен учащимися на уроках зарубежной литературы в 7 классе. Текст можно сопроводить следующими заданиями:

1. *Read the texts and find sentences with the infinitive, translate them.*
2. *Guess the title of the book and its author.*
3. *Tell about the plot of the story, using the infinitive.*

1. "Isn't it a dandy, Jim? I hunted all over town to find it. You'll have to look at the time a hundred times a day now. Give me your watch. I want to see how it looks on it."

2. Jim said, "Let's put our Christmas presents away and keep them a while. They're too nice to use just at present. I sold the watch to get the money to buy your combs."

3. The magi were wise men who brought gifts to the Babe in the manger.

(Gifts of Magi by O Henry)

На примере мы видим закрепление грамматического явления посредством художественного текста. На практике использование данных отрывков из текста вызвало эмоциональный отклик у учащихся, учащиеся вспомнили главных героев рассказа и активно использовали инфинитив для пересказа содержания произведения.

Использование отрывков из художественных произведений родного языка подходит для дальнейшего закрепления изученного грамматического явления. Следующий текст и упражнения были выбраны для закрепления темы.

1. *Прочитайте диалог и найдите предложения, в которых автор использует инфинитив глагола.*

2. *Переведите найденные предложения.*

- Слушай, Коля, нам надо сию минуту ехать! Одевайся скорей.

- Ах, не говори, Вера, глупостей. Неужели ты думаешь, я поеду оправдываться и извиняться. Это значит над собой прямо приговор подписать. Не делай, пожалуйста, глупостей.

- Нет, не глупости, - возразила Вера, топнув ногой. - Никто тебя не заставляет ехать с извинением... А просто, если там нет таких дурацких кустов, то их надо посадить сейчас же.

(А.И. Куприн «Куст сирени»)

Учитель, с целью тренировки грамматического правила, может адаптировать сложный насыщенный идиоматизмами текст. В любом случае текст будет являться показателем литературного языка.

На продуктивность и успешность уроков влияет не только отбор литературы, но и используемые учителем методы и приёмы обучения. Чтобы наиболее успешно развивать умения и навыки учащихся, учителю необходимо составить для этого максимально

эффективные упражнения. Перед началом работы учителю надо провести анализ готовности учащихся к работе с данным текстом.

Тексты можно подбирать и страноведческого типа: помимо тренировки грамматического навыка учащийся узнает, как принято себя вести и говорить в определенных ситуациях среди англоязычно говорящих. Основным критерием подбора текстов является жизненность описываемых в них ситуаций, что максимально приближает обучение грамматике к естественному общению.

На старшем этапе обучения иностранному языку в школе для отработки грамматических навыков и повторения пройденного материала могут быть использованы неадаптированные тексты, как из иностранной, так и родной литературы.

1. *Comment on the tense usage in the following sentences.*

2. *Translate them into Russian or English*

'I have called you together, gentlemen, to tell you an unpleasant piece of news. An Inspector-General is coming.'

(The Inspector-General by N.V. Gogol)

'There are worse crimes than burning books. One of them is not reading them.'

'You don't have to burn books to destroy a culture. Just get people to stop reading them.'

(Fahrenheit 451 by R. Bradbury)

«Деньги нужны человеку для того, чтобы никогда о них не думать».

(Аркадий и Борис Стругацкие «Пикник на обочине»)

«Беден тот, кто уже ничего не хочет».

(Эрих Мария Ремарк, «Земля обетованная»)

«Природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник».

(И.С. Тургенев «Отцы и дети»)

«Приходите все посмотреть, как Ермолай Лопухин хватит топором по вишневому саду, как полетят на землю деревья!».

«Человек всего может... Лишь бы захотел».

(А.П. Чехов «Вишневый сад»)

«Во что веришь - то ты и есть».

(М. Горький «На дне»)

Среди трудностей интеграции обучения грамматике иностранного языка и литературы можно отметить следующие:

1. Отсутствие программ интеграции иностранного языка и других предметов препятствует переносу умений и навыков учащегося из одной области знаний в другую.

2. Недостаточное ознакомление учащихся с художественной литературой в рамках школьной программы затрудняет эмоциональную восприимчивость к содержанию художественных отрывков.

3. Недостаточное владение необходимыми для прочтения и восприятия лексических явлений текста иноязычными компетенциями ведет к неэффективности обучения грамматике. Постоянно сталкиваясь с лексическими трудностями, ученик не сосредоточивается на грамматической структуре текста, вследствие чего его обучение грамматике посредством интеграции её с литературой затруднится и может стать невозможным.

4. Успешное осваивание грамматических явлений на материале художественной литературы может привести к затруднениям, если учитель не учел психолого-педагогические и лингводидактические аспекты обучения грамматике на определенном этапе обучения.

При восприятии произведений зарубежной классики учащиеся открывают свой духовный мир для принятия новых идеалов, нравственных убеждений, представлений о мире, эстетических предпочтений и т.д. Достаточный уровень владения иностранным

языком позволяет им оценить все достоинства литературного произведения и реализовать свои потребности в межкультурном общении. Применение в обучении рекомендуемого комплекса методов и подходов поможет учащимся не только максимально изучить иностранный язык, но и сформировать эстетический вкус, нравственные воззрения, и характер.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет.– М.: Художественная литература, 1975.– 504 с.
2. Благов Ю.В. Поликультурно-мировоззренческий потенциал иностранных языков и литературы: межпредметная интеграция / Ю.В.Благов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010.– №5(2). – С. 326-329.
3. Грамматическая сказка об артиклях <http://okenglish.ru/grammaticheskaya-skazka-ob-artiklyah/> (10.10.2015)
4. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
5. Коровина В.Я. Литература. 7 класс. Учебник в 2 частях. Часть 2. – М.: Просвещение, 2012. – 360 с.
6. Крылова И.П., Гордон Е.М. Грамматика современного английского языка: учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Университет, 2009. – 443 с.
7. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
8. Теплов, Б.М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985.– 328 с.

УДК 37.017.4

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ – ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О.В. Болтыков
г. Москва, Россия*

В последние годы в исследованиях ученых, выступлениях общественных деятелей как нашей, так и других стран мира указывается на возникновение новой культурно-исторической ситуации, которая характеризуется переходом от отраслевого общественного и промышленного производства к интегративному и нелинейному, к изменениям типа коммуникации на всех уровнях, к иным требованиям к личностным качествам специалистов.

Ключивые слова: Модернизация российского образования, идентичность.

In recent years, scientific studies, speeches of public figures of both our and other countries around the world points to the emergence of a new cultural and historical situation, which is characterized by the transition from the sectoral social and industrial production to the integrative and non-linear, to change the type of communication at all levels, to other requirements to personal qualities of specialists.

Key words: Modernization of Russian education, identity.

В последние годы в исследованиях ученых, выступлениях общественных деятелей как нашей, так и других стран мира указывается на возникновение новой культурно-

исторической ситуации, которая характеризуется переходом от отраслевого общественного и промышленного производства к интегративному и нелинейному, к изменениям типа коммуникации на всех уровнях, к иным требованиям к личностным качествам специалистов. Все это определяет новый социально-педагогический идеал выпускников образовательных учреждений, заставляет переосмысливать понимание содержания социального становления детей и молодежи, делает необходимым педагогическое обеспечение такого сложного и многогранного процесса.

Модернизация российского образования затрагивает и высшую военную школу, от которой требуется определение теоретических и технологических приоритетов в подготовке будущих офицеров, ориентированных не только на качественное выполнение своих прямых обязанностей, но и готовых выстраивать толерантные отношения с людьми, различными социально-профессиональными и этническими группами, обладающими гибкостью в способах мышления и действия, полипозиционностью суждений, социальной грамотностью, способностью оперативно реагировать на перемены, рефлексировать, самоорганизовываться. Последнее обстоятельство возможно, если в процессе обучения и воспитания в военно-учебных заведениях достойное место занимает обеспечение социального взросления курсантов.

Сложные и противоречивые трансформационные процессы, протекающие в российском обществе, серьезно влияют на систему ценностных ориентаций, их приоритеты в молодежной среде. Как отмечают многочисленные исследователи (Л.И. Аманбаева, Н.В. Антонова, А.Г. Асмолов, А.С. Гаязов, М.К. Горшков, И.В. Егоров, Н.Л. Иванова, М.В. Шакурова и др.), у молодежи отмечается неудовлетворительное отношение к прошлому, традициям и обычаям, пренебрежение к нормам и символам, игнорирование правовых предписаний в повседневной жизни, индифферентное отношение к государственным институтам, гражданским обязанностям. Все это позволяет говорить о кризисе идентичности как о состоянии, когда исчезают или снижаются целостность, тождественность, вера человека в свою социальную роль [4, с.56].

Поскольку молодежь является стратегически важным ресурсом любого государства, основой развития гражданского общества, от ее роли и активности зависит социально-экономическое и политическое будущее страны, формирование гражданской идентичности подрастающего поколения становится первоочередной задачей каждой ступени образования, любого образовательного учреждения, в том числе и военного вуза.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов для всех уровней образования и для высшей военной школы, отзывов о войсковой стажировке курсантов, о результатах социально-профессиональной адаптации выпускников военных вузов и их военно-служебной деятельности, свидетельствуют, что современные военные специалисты должны обладать общекультурными, включающими знания и умения, способности и готовности к тому, чтобы использовать социальный опыт предшествующих поколений; профессиональными, нацеленными на владение знаниями и умениями обнаруживать проблемы, формулировать задачи, определять пути и средства для их эффективного решения в конкретных типичных и нестандартных ситуациях, прогнозировать последствия собственных действий; социально-личностными, предполагающими знание культурных, этических, идеологических ценностей, умение следовать им, компетенциями. К важной составляющей последней мы относим сформированность гражданской идентичности у выпускника военного учебного заведения.

Мы солидарны с мнением И.В. Антоновой, А.Г. Асмолова, Т.В. Водолажской, Е.А. Гришиной, В.П. Сергеевой, М.В. Шакуровой и других авторов, что проблема формирования гражданской идентичности у подрастающих поколений на рубеже XX-XXI веков в условиях новых глобальных вызовов времени является одной из наиболее значимых и при этом остается не в полной мере изученной в силу своей сложности, многоаспектности, междисциплинарности.

Э.Эриксон – один из первых исследователей идентичности – раскрывает данный термин в различных смыслах: как бессознательное стремление к непрерывности жизненного опыта, к солидаризации с идеалами группы; как познание чувства уникальности индивида; как чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям; как чувство обретения адекватности и стабильности владения личностью собственным Я, способность ее к полноценному решению задач [8]. Согласно ему идентичность – это внутренняя непрерывность и тождественность личности, позволяющая ей, во-первых, ощущать себя, свое бытие независимым от изменения ситуации, роли, самовосприятия; во-вторых, переживать прошлое, настоящее и будущее как единое целое; в-третьих, ощущать связь между собственной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми [10].

В современной научной литературе идентичность рассматривается как ощущение самости, развивающееся у индивида по мере взросления и определяющее его как самостоятельную личность [9, 100]; чувство тождественности человека самому себе, ощущение целостности, принимаемый им образ себя во всех своих свойствах, качествах и отношениях к окружающему миру [4, 30].

В соответствии с таким пониманием идентичности ее гражданская составляющая определяется, во-первых, с точки зрения осознания индивидом своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, во-вторых, как признак гражданской общности, характеризующий ее в качестве коллективного субъекта [5, с. 8].

На основании анализа работ Н.В.Антоновой, А.Г.Асмолова, М.К.Горшкова, И.В.Егорова, О.А.Корякцевой, Д.В.Наумовой, М.В.Шакуровой, Р.Ю.Шиковой можно констатировать, что гражданская идентичность представляет собой интегративное качество личности, демонстрирующее уважение к государственной власти, ее социальным институтам, законам, ценностным образам, готовность исполнять свой гражданский долг и конституционные обязанности, разумно пользоваться своими правами и способность к социальной ответственности [2;3;6].

Следовательно она результат совокупности внешних воздействий и внутренней позиции личности, ее потребности быть частью общества, гражданином конкретного государства, строится на понимании человеком сущности гражданских отношений, демократических прав и свобод, на представлениях о долге и обязанностях, исходя из принадлежности индивида к определенной социально-профессиональной группе.

Такая идентичность воспитывается и развивается в течении длительного времени с участием всех институтов воспитания, однако особая роль в этом процессе принадлежит юношескому возрасту, когда происходит выбор профессии, самоопределение, изменяется значимость учения, расширяется диапазон социальных ролей, прав, обязанностей, повышается мера ответственности и социальное развитие приобретает многомерность (А.С.Белкин, Л.И.Божович, Б.С.Волков, И.А.Зимняя, И.С.Кон, Х.Ремшмидт и др.).

Главенствующая роль в формировании гражданской идентичности принадлежит образованию, в распоряжении которого содержание урочной, внеурочной деятельности, гражданского обучения и воспитания, обеспечивающие консолидацию представлений юношей и девушек об обществе, государстве, политическом устройстве, гражданских правах и свободах. Эта тенденция характерна и для военного вуза, от которого требуется формирование у будущих офицеров активной гражданской позиции, позволяющей им эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время, уважительно относиться к символике России, Вооруженных Сил, рода войск, традициям вуза [1, с. 219].

В частности в процессе преподавания гуманитарных, социально-экономических и специальных дисциплин с учетом специфики каждого учебного предмета обеспечивается:

-информирование – осведомление о положении дел, объектах, явлениях, людях, процессах;

-разъяснение базового набора ценностей, норм, традиций, обычаев, символов, ритуалов, правил, кодексов;

-демонстрация образцов, образов, ролевого многообразия, одобряемых моделей поведения;

-использование специально создаваемых в учебном процессе спонтанно возникающих в повседневной жизни ситуаций, являющихся событием для обучающихся, позволяющих им увидеть, перенять, понять, подумать над смыслами, выбрать, попробовать;

-включение в диалог, стимулирующее обмен мнениями, обсуждение разных точек зрения, принятие Другого, понимание себя.

В настоящее время общество, государство, предъявляют к современному выпускнику высшей военной школы набор новых требований, которые являются универсальными, носят надпредметный характер, ориентируют молодых людей на способность и готовность включаться в различные виды деятельности, демонстрируя при этом собственную жизненную и профессиональную позицию, ключевые компетенции, необходимые всем будущим специалистам для успешной профессиональной деятельности (А.И.Жук, Э.Ф.Зеер, А.И.Зимняя, В.Ландшеер, А.М.Новиков, Б.Оскарссон, Дж. Равен, А.В.Хуторской и др.).

Таким образом, содержание современного военного образования, построенное на идеалах гражданской идентичности, долга, служения содействует формированию важных качеств для профессиональной успешности офицера.

Список литературы

1. Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации / Под ред. Н.И.Резника. – М.: ГУВР ВС РФ, 2005. – 344 с.

2. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С.Могун. – М.: Академия, 2006. – 327 с.

3. Егоров И.В., Наумова Д.В. Гражданская идентичность в контексте этничности // Социальная педагогика в социальных практиках. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2014. – С. 104-113.

4. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью. – Ярославль, 2013. – 104 с.

5. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Технология развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2013. – 50 с.

6. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Под ред. Н.Л.Селиванова, Е.И.Соколова. – М. – Тверь: ООО «ИПФ» Виарт», 2011. – 200 с.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка – М.: «Русский язык», 1990. – 921 с.

8. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом «БАХРАК-М», 2000. – 656 с.

9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.- 320 с.

10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996.- 344 с.

УДК 378.17

ПСИХОАКТИВНЫЕ ВЕЩЕСТВА, ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ ДЕВУШЕК

О.В. Власова,

При курении возникает хроническая гипоксия и гиперкапния, что нарушает формирование менструальной функции и тем самым снижает репродуктивный потенциал. Курящие девушки являются группой риска по нарушению репродуктивного здоровья и по этой причине они требуют более пристального внимания со стороны специалистов

Ключевые слова: курение, хроническая гипоксия, репродуктивное здоровье, группа риска

When Smoking occurs in chronic hypoxia and hypercapnia, which disrupts the formation of the menstrual function, and thus reduces the reproductive potential. Cigarette girls are a risk group for reproductive health and for this reason they require more attention from specialists

Ключевые слова: smoking, chronic hypoxia, reproductive health, risk group

В последнее десятилетие для нашей страны употребление молодежью психоактивных веществ превратилось в проблему, представляющую серьезную угрозу здоровью населения, экономике, социальной сфере и правопорядку.

Ежегодно в мире табак уносит около 5 миллионов жизней, в России около 400 тысяч. В России курит 52% мужчин, 27% женщин и 36% подростков [1]. Основными органами-мишенями являются легкие, сердечно-сосудистая система, мочеполовая система, пищеварительная система, способствует развитию онкологических заболеваний, негативно влияет на репродуктивное здоровье и здоровье потомства [1,5].

О вреде курения сказано немало. Однако беспокойство ученых и врачей, вызванное распространением этой пагубной привычки, растет, так как пока еще значительное число людей не считает курение вредным для здоровья [3].

Многие исследования показывают, что женщины более подвержены рискам, связанным с курением, нежели мужчины. Кроме внешних проявлений в виде плохого цвета кожи, раннего старения и других неблагоприятных последствий, женщины платят своим здоровьем и возможностью выносить и родить здорового ребенка.

Нами проведены исследования по определению изменения частота сердечных сокращений (ЧСС) и показателей артериального давления (АД) при выкуривании очередной сигареты курящими девушками-студентками младших курсов ВУЗов с учетом фазы менструального цикла.

Оценка ЧСС и показателей АД исходно и после выкуривания нами проводилась трижды – при регистрации кардиоинтервалограммы (КИГ), тетраполярной грудной реографии (ТГР) и реоэнцефалограммы (РЭГ). Эти исследования подтвердили данные, согласно которым независимо от фазы менструального цикла (МЦ) курящие девушки исходно (до выкуривания очередной сигареты) не отличались от некурящих по показателям ЧСС и АД. Так, ЧСС у курящих при всех этих видах исследования колебалась в среднем от 66,6 до 77,0 уд/мин, а некурящих – от 65,8 до 77,6 уд/мин., а САД - соответственно 110,8-113,3 мм рт ст и 106,0-116,1мм рт ст.

Показано, что у некурящих девушек ЧСС и показатели АД были относительно стабильны в условиях покоя, т.е. через 10 минут после первого замера. Так, при регистрации РЭГ у некурящих девушек ЧСС через 10 минут составила 102,9% от исходного уровня, систолическое артериальное давление (САД) -100,0%, диастолическое артериальное давление (ДАД) -100,0%, пульсовое давление (ПД) -100,0% и среднее артериальное давление (СрАД) -100,0%. Аналогично, при регистрации ТГР ЧСС составила 97,5%, а САД, ДАД, ПД и СрАД -100,0%. Следовательно, процедура регистрации гемодинамических показателей не влияет существенно на исследуемых. Это дает основание рассматривать изменения, которые возникают при курении, как истинные изменения, обусловленные воздействием табачного дыма на организм девушек.

При регистрации КИГ, ТГР и РЭГ установлено, что спустя 10 минут после выкуривания очередной сигареты достоверно возрастали показатели ЧСС (до 118,1-118,8% от исходного уровня), САД (до 105,7-122,8%), ДАД (до 104,1-125,5%), ПД (до 105,9-138,5%) и СрАД (до 104,9-120,2%). Эти изменения мы расцениваем как отражение активации симпатического отдела вегетативной нервной системы (СО ВНС).

Через 70 минут после курения (эти исследования были проведены лишь при регистрации КИГ) показатели ЧСС и АД возвращались к исходным значениям - ЧСС достигало 102,4%, САД - 99,5%, ДАД - 98,1%, ПД - 104,9%, а СрАД - 98,9%. Это означает, что спустя 70 минут, активация СО ВНС, вызванная курением, полностью прекращается.

Кроме того, наши данные показали, что курящие девушки в сравнении с некурящими имеют более продолжительный менструальный цикл ($37,0 \pm 1,9$ дней против $28,0 \pm 1,2$) и менструации ($8,5 \pm 1,3$ дней против $3,5 \pm 1,2$ дней).

Учет фазы МЦ при исследовании влияния курения на ЧСС и АД нами проводился при регистрации КИГ и РЭГ. При этом установлено, что в условиях покоя (т.е. до курения в группе курящих) в обеих группах эти показатели не зависели от фазы цикла.

Показано, что степень повышения ЧСС и АД после выкуривания сигареты зависела от фазы МЦ – преимущественно, это происходило в лютеиновую фазу цикла, в то время как повышение в фолликулярную фазу цикла носило недостоверный характер. Так, у девушек в лютеиновой фазой МЦ после выкуривания достоверно изменялось ЧСС (до 118,2% при КИГ и до 119,0% при проведении РЭГ), повышалось САД (до 106,4% при КИГ и до 115,7% при РЭГ), ДАД (до 114,9% и до 121,9% соответственно), ПД (до 128,5% и до 126,7% соответственно) и СрАД (до 120,3% и до 124,2% соответственно), в то время как в фолликулярную фазу МЦ рост ЧСС и показателей АД носил недостоверный характер, в том числе повышение ЧСС (до 104,2% при КИГ и до 103,9% при РЭГ), САД (до 105,0% и 104,1% соответственно), ДАД (до 103,0% и до 103,5%), ПД (до 108,5% и до 104,9%) и СрАД (до 105,5% и до 104,6%). Эти данные означают, что активация СО ВНС в ответ на выкуривание сигарет наиболее выражена в лютеиновую фазу МЦ.

Обсуждение полученных результатов. В литературе, посвященной влиянию курения на гемодинамические показатели (3), отсутствуют данные, которые бы свидетельствовали о наличии существенных различий между курящими и некурящими девушками в условиях, предшествующих выкуриванию сигарет. Нами также установлено, что до выкуривания очередной сигареты курящие девушки, независимо от фазы МЦ, при которой они исследовались, не отличались от некурящих девушек по таким показателям как ЧСС, САД, ДАД, ПД и СрАД. В литературе, отсутствуют сведения об особенностях системной гемодинамики у здоровых женщин в зависимости от фазы МЦ. Нами показано, что у курящих (до выкуривания очередной сигареты) и некурящих девушек ЧСС и показатели АД не зависят от фазы МЦ.

Многие авторы убедительно показали (4), что при выкуривании очередной сигареты у курящего человека повышается ЧСС и показатели АД, что объясняется усилением тонуса СО ВНС. Так, Ragueneau I. et al. (1999) показали, что выкуривание первой сигареты дня повышало САД на 7% от исходного уровня, ДАД - на 10% и ЧСС на 25%, а также снижало вариабельность волн артериального давления. По данным Gropelli A. et al. (1990), у курильщиков с нормальным АД выкуривание первой сигареты вызывает заметное увеличение САД, ДАД и ЧСС, которое через 15 минут частично прекращается, а выкуривание следующих трех сигарет (каждые 15 минут) всякий раз сопровождается повышением этих показателей. Авторы заключают, что АД и ЧСС постоянно возрастают во время курения.

Согласно нашим данным, выкуривание очередной сигареты повышает ЧСС и все показатели АД (САД, ДАД, ПД, СрАД). В то же время нами впервые показано, что у девушек реакция на выкуривание сигареты зависит от фазы МЦ - повышение ЧСС и показателей АД наиболее выражено в лютеиновую фазу МЦ. Мы склонны объяснять это явление тем, что реактивность организма у девушек существенно возрастает в

лютеиновую фазу цикла. Таким образом, с физиологической точки зрения нами установлено важное явление - реактивность организма у девушек зависит от фазы МЦ, в то время как исходно (т.е. до воздействия раздражителя) гемодинамические показатели, скорее всего, не зависят от фазы МЦ.

Результаты наших исследований дают основание предположить, что чрезмерное повышение ЧСС и показателей АД после выкуривания очередной сигареты могут стать причиной избегания в последующем курения, а умеренное повышение ЧСС и показателей АД, улучшающее в том числе мозговой кровоток, наоборот, может быть подкреплением курительного поведения.

Нами установлено, что курящие девушки в сравнении с некурящими имеют более продолжительный менструальный цикл (37,0 дней против 28,0) и менструации (8,5 дней против 3,5 дней). В соответствии с принятой в литературе классификацией нормальный МЦ принято подразделять на антепонирующий (т.е. 21-24 дней), нормопонирующий (25-29 дней) и постпонирующий (30-34 дня), а пролонгированный МЦ (35 и более дней) принято относить к патологическому МЦ. С этих позиций можно утверждать, что некурящие девушки, как показано нами, имеют нормопонирующий МЦ, а курящие - пролонгированный МЦ. Можно предположить, что уровень гонадотропных гормонов, половых и других гормонов у курящих девушек иной, чем у некурящих.

По мнению многих авторов, при курении возникает хроническая гипоксия и гиперкапния, что нарушает формирование менструальной функции и тем самым снижает репродуктивный потенциал.

Таким образом, курящие девушки являются группой риска по нарушению репродуктивного здоровья и по этой причине они требуют более пристального внимания со стороны акушера-гинеколога.

В настоящее время возникла необходимость психолого-педагогического анализа ситуации, связанной со снижением качества жизни студенческой молодёжи. Отсутствие знаний по культуре здоровья, пренебрежение здоровьем являются причинами того, что многие студенты не имеют осознанного представления о культуре здоровья. Очевидно, что в современном российском обществе мода на здоровый образ жизни распространена еще недостаточно. Интерес к проблеме сохранения здоровья сочетается с дефицитом достоверной научно обоснованной информации о закономерностях формирования культуры здоровья.

Список литературы

1. Герасименко Н.Ф. Сотнями тысяч жизней Россия расплачивается за сверхприбыли западных табачных корпораций // Российская Федерация сегодня. – 2008. – № 6. – С. 35–38.
2. Давыдов М.И. Здоровье народа важнее интересов табачных компаний // Российская Федерация сегодня. – 2010. – № 6. – С. 2 – 3, 5–6.
3. Данилова Г.В. Раз и навсегда // Путь октября. – 2011. – № 3. – С. 3-4.
4. Доцоев Л.Я. Не курить во имя будущего // Российская Федерация сегодня. – 2008. – № 6. – С. 38.
5. Звездина И.В. Функциональные нарушения сердечно – сосудистой системы у подростков и курение / Баранов А.А. Кучма В.Р., Звездина И.В. Табакокурение детей и подростков: гигиенические и медико – социальные проблемы и пути решения. – М.: Литтерра, 2009. – С. 109–118.
6. Попов В.А., Коробкина З.В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.

УДК 377

СОЗДАНИЕ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА В МЕДИЦИНСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

*Н.С. Гедулянова
М.Т. Гедулянов
г. Москва, Россия*

В результате проведенного исследования выявлены потребности в наставничестве и условия их формирования, этапы внедрения системы наставничества в медицинские организации, ключевые компетенции наставника, алгоритм реализации Программы наставничества.

Ключевые слова: наставничество, этапы наставничества, критерии и показатели оценки эффективности наставничества.

The study revealed the need for mentoring and conditions of their formation, stages of implementation of mentoring in health organizations, key competencies mentor algorithm implementation of the Program of mentoring.

Key words: coaching, mentoring stages, criteria and indicators for evaluating the effectiveness of mentoring.

Среди ряда основных задач Департамента образования и кадровых ресурсов Министерства здравоохранения Российской Федерации, согласно Приказа Минздрава России от 03.12.2012 № 1007 «Об утверждении Положения о Департаменте образования и кадровых ресурсов Министерства здравоохранения Российской Федерации» организация работы по непрерывному профессиональному образованию медицинских и фармацевтических работников; разработка стратегии непрерывного образования работников системы здравоохранения и тактических решений по ее реализации.

Разработанный проект Приказа Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области стоматологии» (по состоянию на 08.06.2015) дает представление гражданам - получателям медицинских услуг об обязанностях соответствующих работников медицинских организаций по отношению к пациентам.

Специалистам в области стоматологии профессиональный стандарт предлагает базовый алгоритм профессиональной деятельности, который позволит в многообразии ситуаций найти правильное решение и профессионально реализовать обоснованные действия.

Для работодателей Профессиональный стандарт может применяться для контроля деятельности работников с целью повышения эффективности их труда, управления персоналом. Профессиональный стандарт может быть использован для планирования и организации мероприятий по профессиональному развитию работников, например:

- для разработки индивидуального плана профессионального развития и карьерного роста работников;
- для проведения оценки деятельности персонала в целях оптимизации использования потенциала работников;
- для организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников.

Необходимость наставничества в медицинских организациях возникает в случаях прихода нового сотрудника или изменения должностной позиции прежнего работника в результате его горизонтального или вертикального перемещения.

В педагогике осуществляется постепенный переход от традиционной модели обучения к личностно-ориентированной, что позволяет влиять на качество получаемых профессиональных навыков через систему наставничества, как разумного управленческого решения.

В рамках подготовки специалистов, в статье Гедуляновой Н.С., Гедулянова М.Т. «одним из видов профессиональной деятельности в подготовке специалиста стоматолога, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, является организационно-управленческая деятельность» [2, С. 47].

Понятно, что без системы наставничества сегодня проблему планомерного роста профессионального уровня знаний и умений медицинских работников не решить. Просто взять и скопировать советскую модель нельзя, ведь в медицинские организации приходит информированная и достаточно амбициозная молодежь, для которой не годятся методы передачи опыта по принципу «делай как отец».

Почему возникает потребность в наставничестве и каковы условия его формирования?

Во-первых, *медицинская организация это сфера деятельности*, где опыт накапливается годами и где уход одного врача способен проделать значительную брешь во всем медицинском направлении.

Во-вторых, это *«постаревшие» коллективы*, в которых сотрудники, имеющие стратегически важные знания и опыт, подошли к критическому возрастному пределу, и необходимо готовить им смену.

В-третьих, *растущие структуры*. Когда на одного врача приходится 5–10 молодых ординаторов или специалистов и он физически не успевает передать опыт каждому в отдельности стажеру.

Во всех таких случаях нужны наставники – уважаемые, высококвалифицированные сотрудники медицинской организации, врачи, уполномоченные в индивидуальном порядке вести работу по адаптации более молодых коллег к профессиональной деятельности и культуре, профессиональному развитию. Мало того, «менторов» необходимо специально отобрать из числа организации по целому ряду критериев, подготовить и мотивировать их.

Наставник - сотрудник подразделения, врач, обладающий достаточным опытом, передающий стажерам свои знания и профессиональные умения, создающий возможности для реализации имеющегося у стажера потенциала.

Стажер - сотрудник, осуществляющий свою профессиональную деятельность под наблюдением наставника.

Команда по вопросу решения задач наставничества имеет особенности:

- цели и задачи команды определяются руководителем команды совместно с ее членами;
- для наставника и стажера разрабатываются индивидуальные функции, обязанности и задачи для достижения результата;
- основная деятельность направлена на выполнение командных задач;
- участники процесса наставничества характеризуются личной и взаимной ответственностью;
- проявляется коллективное преодоление трудностей, стоящих перед командой.

Наставничество, как механизм сохранения и передачи профессионального опыта и корпоративных знаний, органично встраивается в процессы управления персоналом. Так, в процессе управления квалификацией персонала наставничество выступает как инструмент профессиональной подготовки сотрудников; в процессе управления наставничество является способом управления карьерой и планирования преемственности

кадров; в части управления корпоративной культурой организованное взаимодействие более опытных сотрудников с менее опытными поддерживает философию непрерывного обмена знаниями с целью их сохранения в организации; в Управлении мотивацией персонала является реализация действий наставником, обеспечивающая ускорение адаптации и вовлеченности стажеров в жизнь и деятельность организации.

На основе проведенного анализа подходов к реализации процесса наставничества в медицинских организациях в рамках научно-исследовательской работы авторами данной статьи определены следующие этапы внедрения системы наставничества. Процесс наставничества проходит четыре стадии развития (таблица 1).

Ключевые компетенции наставника.

Кандидат в наставники должен удовлетворять требованиям:

- обладать способностью и готовностью делиться своими знаниями, умениями, опытом;
- иметь коммуникативные навыки: уметь находить общий язык с людьми, выстраивать вертикальные и горизонтальные коммуникативные связи, обладать гибкостью в общении. Правильный стиль коммуникации в ходе наставничества: «взрослый - взрослый», т.е. полное равноправие сторон;
- уметь проводить профессиональную экспертизу;
- иметь глубокие профессиональные знания, большой практический опыт, общепризнанные личные производственные достижения, существенный стаж работы в медицинской организации.

Таблица 1. Этапы внедрения системы наставничества в организации

Разработка программы наставничества	Реализация программы наставничества	Оценка эффективности программы наставничества	Коррекция программы наставничества
План мероприятий по освоению стажером профессиональных навыков, трудовых функций в занимаемой должности, совершенствование личных и деловых качеств стажера для достижения требуемого результата	Реализация запланированных мероприятий: - обсуждение работы совместно с наставником; - ознакомление с функциональными обязанностями; - посещение и участие в работе конференций, круглых столов, мастер-классов, участие в профессиональных конкурсах, прослушивание лекций; -развитие профессионального мастерства, отработка профессиональных навыков через обмен опытом работы, создание мультимедиа для	Оценка эффективности Программы наставничества (содержание, работа наставника, достижение результатов, затраты)	Изменение содержания обучающих мероприятий, подходов к обучению и развитию в соответствии с полученными результатами и оценками

профессиональной
деятельности;
- другие мероприятия.

В чем же заключается суть работы наставника с новым сотрудником или молодым специалистом?

Основными задачами наставника являются разработка содержания Программы наставничества, отвечающей прикладным целям адаптации и развития конкретных стажеров, а также реализация данной Программы.

По мнению Гедуляновой Н.С. «работа наставника при реализации Программы производится посредством организованной работы со стажером, эффективность которой обусловлена прохождением определенных стадий взаимодействия наставника со стажером». [1, С. 17].

Программу обучения наставников следует формировать не только как источник информации, но и как средство педагогического и психологического воздействия, повышающее у наставников и обучаемых ответственность за результат.

Приемы и методы работы

Основным методом обучения наставником является сравнительный анализ трудовой деятельности наставника и его воспитанника, совместный поиск лучших вариантов выполнения задания, использование практического опыта наставника.

Самым эффективным методом передачи опыта наставники считают оказание помощи словом и делом. Получение информации «из первых рук» и обучение действием превращают начинающего стажера моделировать нестандартные профессиональные ситуации, дает знание возможных рисков, сопровождающих выполнение медицинской услуги, находить решения путем выбора из нескольких вариантов.

Обучение молодого специалиста деловому общению для партнерского сотрудничества с врачом и пациентом помогает его профессиональному и личностному становлению. Поощрение, похвала формируют высокую самооценку и способствуют достижению успехов в работе.

Критерии оценки работы наставника

1. Достижение целей и задач наставничества, сокращение сроков адаптации молодых специалистов.
2. Отсутствие профессиональных ошибок и конфликтов в течение первого года работы молодого специалиста, возможное карьерное продвижение.
3. Побуждение подопечного к активному самостоятельному решению нештатных ситуаций.
4. Умение поощрять, формировать ответственность за свою работу, ставить профессиональные цели.

Примеры показателей эффективности наставничества

- реакция обучаемых – удовлетворенность участника программой и ходом обучения (%);
- уровень компетенций – полученные знания, умения, навыки (%);
- профессиональное мастерство стажера – изменения при выполнении работы (%);
- влияние на социальную и экономическую эффективность медицинской организации – изменение параметров (%);
- расчет ROI (расчет окупаемости инвестиций) – сравнение выгоды от программы и расходов на ее проведение (%).

Конечным результатом деятельности наставничества должна быть полноценная адаптация, как социальная, так и профессиональная, нового работника в коллективе.

Авторы считают, что актуальностью данной работы является описание системы наставничества и её структурных компонентов: целей и задач, стадий процесса наставничества, алгоритмов внедрения Программы наставничества, критериев и показателей реализации эффективного наставничества и ожидаемого результата.

Список литературы

1. Гедулянова Н.С., Горовая Л.В., Богданович Е.В. Рациональная модель системы наставничества как условие эффективного управления персоналом в Российской организации // Образовательные ресурсы и технологии. – Научный сетевой журнал, 2013, № 2(3), С.11-21.

2. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Экопотенциал. Журнал мультидисциплинарных научных публикаций. – Екатеринбург, 2015, ISSN 2310-2888, 3(11)2015.- С. 45-49.

УДК 372.8

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ АРХИТЕКТУРЫ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ НА УРОКАХ МХК

*Е. Ю. Захарова,
Челябинская область, Россия*

В статье показаны примеры работы с историко-архитектурным пространством региона на уроках МХК, направленные на достижение личностных и метапредметных результатов обучения.

Ключевые слова: практические работы по МХК, национальные, региональные и этнические особенности (НРЭО), универсальные учебные действия (УУД)

The article shows examples of working with a historical and architectural space of the region on the lessons of World Art Culture, aimed at achieving personal and metasubject educational results.

Keywords: practice on the lessons of World Art Culture, national, regional and ethnic particularities, universal training activities.

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов ориентирует современное российское образование в первую очередь на личностный и метапредметный результаты [4, 5]. С одной стороны, это актуализирует процесс обучения для ученика, позволяя ему выбирать свой вектор развития и успешно социализироваться, с другой – весь учебный процесс строится вокруг универсальных учебных действий (УУД), которые направлены не на объем конкретных знаний, а умение его формировать самостоятельно. Это максимально приближает полученные знания к повседневной практике (к применению в конкретной социальной среде).

Новый подход к образованию ликвидирует традицию делить школьные предметы на «главные», которые востребованы учениками и их родителями, и «неглавные». Значительное время во вторую группу попадал курс мировой художественной культуры (МХК), в котором наиболее ярко проявляется метапредметный характер (связь с уроками музыки, ИЗО, литературы, истории, географии и даже обществознания). Главную причину такого отношения к курсу МХК в первую очередь необходимо отнести к оторванности содержания предмета от социально-культурной ситуации России.

Для большинства современных школьников Южного Урала мировая культура существует сама по себе как что-то очень далекое и недоступное. Увы, но в окружающем пространстве Челябинской области невозможно увидеть разнообразие архитектурных

стилей, фонды художественных музеев не столь обширны, выставочные проекты крупнейших музеев России весьма редки и всегда большое событие для региона. По ряду социально-экономических причин немногие современные школьники области вообще выезжали за ее пределы. Личностное отношение и восприятие мировой культуры начинается с того момента, когда наш регион включается в мировые культурные процессы и явления, что зачастую незаметно рядовому жителю или гостю города.

Необходимо отметить, что в общеобразовательных школах Челябинской области рабочие программы по МХК в 8 – 9 классах основываются на программе Г. П. Сергеевой, И. Э. Кашековой и Е. Д. Критской [6], а в 10 – 11 классах соответственно на программе Л. А. Рапацкой [8].

Опыт длительного параллельного преподавания истории, обществознания и МХК позволил сформировать принципиальный подход к организации учебного процесса:

- раскрытие причин возникновения культурных процессов и явлений (связь с историей);

- влияние культурных процессов и явлений на общественную жизнь и их проявления (связь с историей и обществознанием);

- контрольно-измерительными материалами освоения содержания курса МХК должны стать практические работы, максимально включающие в себя задания, отражающие национальные, региональные и этнические особенности (НРЭО) региона. В соответствии с требованиями ФГОС основная образовательная программа общеобразовательного учреждения включает часть, формируемую участниками образовательных отношений (на уровне основного общего образования – 30% от общего объема программы, на уровне среднего общего образования – 40%), которая может отражать вопросы, связанные с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей [4, 5]. Не являются исключением здесь и уроки по предмету «Мировая художественная культура».

В Челябинской области традиционно уделяется большое внимание краеведческому образованию [3, 7]. Учебных программ по МХК, включающих НРЭО и рекомендованных Министерством образования и науки Челябинской области, в настоящее время не имеется. НРЭО реализуется через элементы содержания уроков и создает простор для творческой деятельности педагога и учеников.

Реализацию такого подхода рассмотрим на некоторых примерах.

8 класс

На территории Челябинской области находится один из двух имеющихся в России памятников палеолитического искусства – Игнatieвская пещера. Второй – Капова пещера – располагается недалеко (около 100 км), обе пещеры, по мнению археологов, представляют единый комплекс. Во-первых, на протяжении ряда лет группы учеников школы посещали этот объект, во-вторых, благодаря этому был собран большой фонд иллюстративного фото- и видео- материалов, которые широко используются на уроках. Так при изучении темы «Искусство как образная модель окружающего мира» (раздел «Искусство открывает новые грани мира») ученики сопоставляют рисунки Каповой и Игнatieвской пещер с рисунками пещер Ласко и Альтамира. Главный вопрос этого практикума «Почему именно эти животные изображены в рассматриваемых пещерах?» направлен на синтез знаний по истории Древнего мира и МХК.

Тема «Мировоззрение народа, обычаи, обряды, религиозные традиции» (раздел «Искусство открывает новые грани мира») позволяет познакомить учащихся с погребальными памятниками в истории человечества, изучают понятия «погребение», «могильник», «курган», «склеп», «мавзолей», «пирамида» и их виды. Основная часть иллюстративного материала – археологические и исторические памятники Челябинской области. В практической части ученики совершают виртуальную экскурсию по историко-культурному заповеднику «Аркаим» и определяют, какие типы и виды погребальных памятников реконструированы в заповеднике.

В теме «Лаконичность и емкость художественной коммуникации» (раздел «Искусство как универсальный способ общения») обсуждается проблема диалога искусств на примере монументального живописного полотна, размещенного на здании Областного Государственного архива Челябинской области. В практической части восьмиклассники определяют, какие страницы истории Челябинской области нашли отражение в этом панно. В целом ученики хорошо справляются с заданием, но необходима подсказка о событиях революций 1917 года и Гражданской войны в России. Учитель подчеркивает, что эти события ребята будут изучать в курсе истории 9 класса.

9 класс

В программе 9 класса есть раздел «Дар созидания. Практическая функция искусства», в котором значительное внимание уделяется архитектуре. Так в теме «Эстетическое формирование искусством окружающей среды» рассматриваются виды ландшафтного дизайна, а для закрепления содержания учащиеся выполняют практическую работу «Особенности ландшафтного дизайна бульвара на ул. Б. Хмельницкого г. Челябинска», в которой необходимо выделить элементы дизайна бульвара и определить их стилевую принадлежность.

Исторические планировки городов рассматриваются в теме «Архитектура: планировка и строительство городов». Наиболее ярко особенности планировки городов сегодня отражают маршруты метро. В практической работе учащиеся рассматривают схемы метрополитенов ряда городов мира и России, в последнюю группу включена схема проекта метро в Челябинске, совмещенная с планом города. Немногие сразу узнают родной город, но именно эту схему мы рассматриваем дополнительно после завершения практикума и обсуждаем проблему именно такого изменения первоначального плана строительства (конец 70-х гг.). А метро в Челябинске пока не построено.

Челябинск основан в 1736 г. и долгое время был уездным деревянным городом. До наших дней сохранились дома с конца XIX века, когда началось активное каменное строительство. Это объясняет характер практической работы в теме «Архитектурные стили». Ученикам предлагаются фотографии зданий Челябинска кон. XIX – нач. XXI вв., по которым они должны определить архитектурные стили (классицизм, модерн, псевдорусский, конструктивизм, неоклассицизм, хай-тек). Данное задание позволяет школьникам осознать, что родной город с кон. XIX века включен в мировые культурные процессы.

10 класс

В Челябинской области процент мусульманского населения очень велик. Это заставляет в изучении раздела «Восточные художественные культуры – верность заветам предков» выделять 2 часа на изучение художественных традиций мусульманского Востока. Особое внимание уделяется архитектурным стилям и устройству мечети. Для закрепления материала предлагается практическая работа «Мусульманская архитектура Южного Урала»:

– 1 задание – Определить архитектурные стили, повлиявшие на облик Мавзолея Кесене, (XIV-XVI вв.) Ак-Мечети (Белая Мечеть, 1890-1899гг.), мечети Исмагила (1996-1997гг) и мечети Махалля (2010-1012). Ответ аргументируйте.

– 2 задание – Сравните план и устройство челябинских мечетей с классическим образцом. Почему существует такое различие?

При изучении готического искусства (раздел «История художественной культуры Европы: становление и эволюция христианских традиций») для закрепления материала вводится понятие неоготика и проводится практикум «Католический костел Челябинска». Акцентируется внимание на том, что данный архитектурный объект был построен в нач. XX века, был первым костелом на Урале и в Сибири, а потом разрушен большевиками. Сегодня об этом здании мы знаем благодаря нескольким сохранившимся фотографиям. Задание практикума – определить, какие классические элементы готической архитектуры присутствуют в облике костела. Важно отметить, что все ученики (независимо от

вероисповедания) высказывают сожаление об исчезновении такого здания, которое могло стать крупнейшей достопримечательностью нашего города.

Территория современной Челябинской области входила в состав Русского государства постепенно с кон. XVII века при активном участии старообрядцев, поэтому при изучении раздела «Духовно-нравственные основы русской художественной культуры» необходимо учесть два момента. С одной стороны, в культуре языческой и христианской Руси нет наших территорий, но, с другой стороны, все культурные объекты и процессы, проходившие здесь до исламизации башкир и русской колонизации, это язычество. В этом ракурсе уместно на изучение темы «Древнейшие памятники художественной культуры языческой Руси» выделить 2 часа. На первом уроке рассмотреть традиции древних славян, а на втором обратиться к уникальным объектам острова Веры. Сначала идет работа по изучению таких понятий как «мегалиты», «менгиры», «дольмены», «кромлехи», «каменные ящики», «крытые галереи». Во второй части урока проводится виртуальная экскурсия по о.Веры, в процессе которой необходимо отметить на плане объекты и в легенде плана указать их вид. Визуальный материала и экскурсия подготовлены по материалам посещения острова группой учеников нашей школы.

11 класс

Интереснейшей темой для учащихся всегда является культура кон. XIX – нач. XX вв., которая столь многогранна и практически совпадает с курсом литературы (поэзия Серебряного века). Особое внимание уделяется архитектуре модерна, где вводятся дополнительные понятия «эkleктика» (актуально для архитектуры уездных городов), повторяются «псевдоготика», «псевдорусский стиль». Из имен выдающихся архитекторов выделяем А.Н. Померанцева не только как автора всем известных зданий в Москве, но и как автора проекта Храма Александра Невского в Челябинске. Сегодня это здание является украшением исторической части города. В практической работе «Черты модернизма в архитектуре исторической части Челябинска» ученикам необходимо по-новому взглянуть на здания, расположенные на Кировке (пешеходная историческая часть города). По возможности заранее предлагается посетить это место и посмотреть на размещенные там дома. А в работе на основе фотоматериалов (часть из которых сделана учениками) анализируются здания, выделяются архитектурные элементы, определяется их стилевая принадлежность.

С 90-х годов XX в. автор статьи практикует проведение урока-зачета по теме «Изобразительное искусство кон. XIX – нач. XX вв.» в экспозиции Картинной галереи (ныне - Музей искусств). По программе Л.А. Рапацкой в 11 классе для изучения предлагаются темы «Стили и направления зарубежного изобразительного искусства» и «Мастера русского авангарда». Зачет может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. Каждый рабочий лист предлагает одно из направлений живописи, задача учеников – найти в экспозиции картины, относящиеся к этому направлению, выделить элементы, подтверждающие выводы, дать определение стиля, отметить особенности творчества художника. Сам зачет проходит в виде экскурсии, а каждая группа (или ученик) представляют «свою» картину.

Содержание творческих заданий представленных выше примеров практических работ по МХК заставляет учащихся внимательного всматриваться в объекты окружающего пространства, воспринимать культуру родного края как часть общемировых культурных процессов, видеть самобытность и вклад малой Родины в мировую культуру. Такие задания позволяют актуализировать интерес к родному краю, расширять кругозор и мотивировать к учебной деятельности, т.е. достигать важнейших личностных результатов.

В данной статье в первую очередь показаны примеры работы с историко-архитектурным пространством региона. На наш взгляд исторические и этнографические особенности формирования населения современной Челябинской области позволяют

каждый урок в курсе МХК (для 8 – 11 классов) наполнить НРЭО. Именно это сегодня требует и историко-культурный стандарт по истории России, который с 2015 – 2016 учебного года начал реализовываться в школах, ориентируя на более глубокое освещение проблем духовной и культурной жизни России и предполагая обязательный этнокультурный компонент. Большую помощь учителю МХК в работе по включению НРЭО могут оказать региональные учебники краеведения для 7 – 8 класса [1, 2].

Все это требует от учителя МХК более глубокого согласования содержания курса с программами по истории, литературе, музыке, обществознанию. Таким образом, метапредметность становится объективной реальностью образовательного пространства современной российской школы.

В этих условиях кафедра общественных и художественно-эстетических дисциплин ГБУ ДПО ЧИППКРО становится не только образовательной площадкой, где оперативно ведется обобщение инноваций, но и активно внедряются новые формы работы через систему мастер-классов и модульных курсов, готовятся методические разработки, помогающие учителю МХК сориентироваться в информационном пространстве краеведения.

Список литературы

1. Краеведение. Челябинская область. 7 кл.: учебник для основной школы / под ред. Г. С. Шкретня. – Челябинск: АБРИС, 2009. – 144с.
2. Краеведение. Челябинская область. 8 кл.: учебник для основной школы / под ред. В. М. Кузнецова. – Челябинск: АБРИС, 2010. – 128с.
3. Методические рекомендации по учету национальных, региональных и этнокультурных особенностей при разработке общеобразовательными учреждениями основных образовательных программ начального, основного, среднего общего образования / [В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова и др.]. – Челябинск: ЧИППКРО, 2013. – 164 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 01.02.2011 г. № 19644).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 07.06.2012 г. № 24480).
6. Примерная программа по учебным предметам. Изобразительное искусство. 5 – 7 классы. Музыка 5 – 7 классы. Искусство 8 – 9 классы. – М.: Просвещение, 2010. – 48 с.
7. Проектирование образовательного процесса в школе на основе учета национальных, региональных и этнокультурных особенностей. Концепция отражения национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области в содержании образовательных программ общего образования : научно-методические материалы / сост. М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др.; Челяб. ин-т перепод. и нов. квал. работ, образ. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 32 с.
8. Рапацкая Л.А. Мировая художественная культура. Программа курса: 5 – 9 кл.; 10,11 кл. / Л. А. Рапацкая. – М.: гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 95 с.

УДК 371

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.В.Авилова
Белгородская область, Россия

Первоочередная задача, которую ставит перед образованием современное общество, это - формирование такого потенциала личности, который способен дать устойчивую мотивацию к профессиональному росту в течение всей жизни. Жизнь сегодня требует не столько конкретного знания, сколько умения это знание получать и потом применять практически. Таким образом, обучающегося вначале необходимо научить информацию получить, затем обработать, а потом применить в профессии.

Ключевые слова самостоятельная работа

One form of self-educational activity is the independent work of students, which is divided into classroom and extracurricular work. Classroom and extracurricular self-study do not exclude but complement each other, ie, they are interconnected with each other and complementary. Their use allows to intensify the educational process, to implement the principle of interdisciplinary synergy and content of the profile. These kinds of independent work have their own characteristics and peculiarities.

Первоочередная задача, которую ставит перед образованием современное общество, это - формирование такого потенциала личности, который способен дать устойчивую мотивацию к профессиональному росту в течение всей жизни. Жизнь сегодня требует не столько конкретного знания, сколько умения это знание получать и потом применять практически. Таким образом, обучающегося вначале необходимо научить информацию получить, затем обработать, а потом применить в профессии.

В условиях происходящих коренных изменений в обществе и системе образования России при переходе на многоуровневую систему подготовки специалистов возрастает роль и значение самостоятельной деятельности обучающихся. Поэтому новая парадигма образования, представленная в ФГОС нового поколения, придает большое значение самостоятельной учебной деятельности обучающихся, которая позволяет более успешно освоить компетенции, необходимые для реализации будущей профессиональной и бытовой деятельности.

Реализуемые ныне в нашей стране Федеральные государственные стандарты профессионального образования отводят на самостоятельную работу не менее половины бюджета его времени. Этот норматив за весь период обучения весьма внушителен и позволяет говорить об ожидании отдачи от данного вложения, достижении большей эффективности самостоятельной работы обучающихся в рамках существующих стандартов обучения. Главное изменить отношение к преподавателю как «основному источнику знаний» и отношение к обучающемуся как «аморфному субъекту образовательной деятельности. На первый план выходит развитие способности обучающихся к самоорганизации и самообразованию.

Одной из форм самостоятельной учебной деятельности является самостоятельная работа студентов, которая подразделяется на аудиторную и внеаудиторную работу. Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа не исключают, а дополняют друг друга, т.е. они взаимосвязаны друг с другом и взаимодополняемы. Их применение позволяет активизировать учебно-воспитательный процесс, осуществить межпредметные

связи и принцип содержательной профильности. Эти разновидности самостоятельной работы имеют свои особенности и специфику.

В связи с этим должны быть пересмотрены задачи аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, проводимой как под непосредственным контролем преподавателя, так и без этого контроля. Первый вариант предполагает увеличение роли самостоятельной работы обучающихся в процессе аудиторных занятий (лекции, практические и семинарские занятия). Данный вариант предполагает в качестве доминанты усиление методической работы преподавателя по организации аудиторных занятий, развитие различных форм учебных занятий, призванных обеспечить улучшение качества подготовки обучающихся при высоком уровне их самостоятельности. В последние годы изменился взгляд на условия эффективности организации самостоятельной работы студента. Ранее считалась более эффективной контролируемая самостоятельная работа, как составная часть учебной деятельности, направленная на обучение студентов методам самостоятельной работы с учебным материалом. Проводимая под руководством преподавателя самостоятельная работа, должна была обеспечивать более эффективную подготовку и качество усвоения теоретического материала, приобретение практических навыков по сравнению с самостоятельной работой, проводимой без непосредственного руководства преподавателя. Сейчас, с введением принципов Болонской декларации, возрастанием значения развития личности будущего специалиста, большее внимание уделяется самостоятельной работе студентов, проводимой без непосредственного участия преподавателя. Внеаудиторная работа, как одна из форм организации теоретического и практического обучения, предполагает организованную преподавателем активную самообразовательную работу студента по освоению основной образовательной программы во внеаудиторное время. Следует отметить, что главным направлением в организации самостоятельной работы студента является не оптимизация отдельных видов самостоятельной работы, а создание условий самостоятельности, активности и ответственности студентов в ходе всех видов учебной деятельности. Именно в данной идеологии заключён вариант развития инновационной составляющей организации самостоятельной работы студентов. Он рассматривает как главный инструмент - повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Внеаудиторная самостоятельная работа обучающихся - это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия педагога, в специально отведенное внеаудиторное время, направленные на активизацию познавательной деятельности.

В процессе внеаудиторной самостоятельной работы лежит самостоятельная учебно-познавательная деятельность, включающая целевой, смысловой и исполнительский компоненты. Организуя свою познавательную траекторию, обучающийся в процессе рефлексии приходит к формулировке конкретной цели своей познавательной деятельности, определяет задачи, планирует и выбирает способы и средства для выполнения необходимой деятельности, выполняет ее этапы, получает определенные результаты, анализирует их сам (самоанализ), контролирует свою деятельность (самоконтроль), обсуждает результаты с преподавателем, при необходимости корректирует характер деятельности и рассматривает возможные перспективы. При завершении одного этапа, обучающийся включается в другие этапы своей самостоятельной работы.

Реализация этого варианта может быть затруднена неготовностью к нему (в психологическом и профессиональном плане) как студентов, так и преподавателей, а также недостаточным информационным обеспечением учебного процесса.

В основе организации эффективной самостоятельной работы обучающихся лежат основные дидактические принципы организации целостного педагогического процесса, как-то принцип деятельности, непрерывности, психологической комфортности,

вариативности и творчества. Инновационная составляющая эффективности самостоятельной работы обучающихся также основывается на дидактических принципах, это - доступность и систематичность, связь теории с практикой, связь сознательной и творческой активности, дифференцированный подход, постепенность в нарастании трудностей, обучение на высоком научном уровне. При организации и проведении самостоятельной работы применение данных принципов имеет свои особенности. Самостоятельная работа обязательно должна носить целенаправленный, осмысленный характер, а также иметь четкую цель (цели). Эффективность самостоятельной работы определяется наличием условий различного вида: педагогических, психологических, организационных и материальных.

К педагогическим условиям, которые способствуют активизации самообразования студентов, можно отнести формирование мотивации к самостоятельной работе, осознание студентом себя в качестве организатора и субъекта самообразовательной деятельности. Среди ряда мотивационных факторов, способствующих эффективности инновационной модели самостоятельной работы студентов, можно выделить следующие:

- осознание студентом полезности работы, выполняемой как самостоятельная (применение ее результатов в профессиональной подготовке), психологическая настроенность студента;
- использование достижений интенсивной педагогики, предполагающей широкое применение в учебном процессе активных методов обучения (игровой тренинг, использование инновационных и деятельностных игр и т. д.);
- применение инновационных методов организации учебного процесса, позволяющих интенсифицировать изучение материала (цикловой или модульный метод), использование эффекта «погружения» в материал;
- индивидуализация и постоянное обновление заданий;
- участие студентов в творческой деятельности, научной жизни кафедр;
- применение системы контроля, основанного на стремлении к состязательности (рейтинг, тесты, накопительные оценки и др.);
- применение системы поощрения и санкций в процессе организации контроля учебного процесса;
- использование фактора влияния личности преподавателя, как профессионала и педагога.

В качестве необходимого условия организации эффективной самостоятельной работы также следует отметить постоянное наблюдение (мониторинг) за изменениями качества учебной деятельности, наличие комплекса методического обеспечения, поэтапный характер включения студентов в самостоятельную работу. Успех в организации самостоятельной работы студентов невозможен без наличия четкой системы контроля и широкого применения, наряду с традиционными видами контроля (экзамены, зачеты), его более активных форм (рейтинговая система контроля, тестовый контроль знаний и умений студента). Данные виды контроля отличаются большей объективностью, позволяют индивидуализировать процесс обучения, призваны активизировать познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности. Можно отметить, что условием организации эффективной самостоятельной работы студента при изучении конкретной дисциплины является единство трех тесно связанных между собой форм (внеаудиторная работа, аудиторная работа и творческая работа). Другим важным условием повышения продуктивности самостоятельной работы студентов является их психологическая, теоретическая и практическая готовность к самостоятельной работе. Целью самостоятельной работы студента является научение студента методам осмысленной и самостоятельной работы с учебным и научным материалом, заложение основ самоорганизации и самовоспитания, базы для дальнейшего профессионального роста.

Профессиональные модули ФГОС нового поколения имеют исследовательский характер. Поэтому есть смысл остановиться на общих подходах выполнения таких работ. На первом этапе выбирается и согласовывается с преподавателем (или утверждается) тема работы. Затем составляется план исследования, проводится анализ имеющейся педагогической методической и другой литературы по изучаемой проблеме, изучается ее теория и история. На следующем этапе происходит осмысление собранного материала. При необходимости выдвигается рабочая гипотеза и проводится опытно-экспериментальная работа, завершающаяся анализом и обобщением полученных результатов. Далее оформляется текст работы, происходит публичное выступление или защита полученных результатов.

В основе модели - отказ от несистемной самостоятельной работы воспроизводящего типа и стратегия проектирования, которая, в свою очередь, может быть реализована посредством обучения на основе социального взаимодействия, практико-ориентированного модульного обучения и обучения посредством кейсов (пакета ситуаций для принятия решений). Содержание самостоятельной работы и ее организация направлены на творческую деятельность субъектов и ориентированы на формирование профессиональной компетентности.

Условия, необходимые для реализации инновационной модели организации самостоятельной работы студентов, помимо рассмотренных ранее, включают: учебно-методическое обеспечение нового поколения (учебно-методические комплексы, основанные на новых технологиях) и инновационное состояние образовательной среды, опирающееся на наличие компьютерно-информационной поддержки и развитую инфраструктуру образовательной организации. Модульно-кредитная и модульно-рейтинговая системы обучения, используемые в данной модели, способствуют развитию самостоятельности студентов. Инновационная составляющая организации самостоятельной работы рассматривается как эффективное средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Успех инновационной деятельности во многом зависит от готовности педагогов к достижению новых целей образования, т.к. внедрение новых стандартов требует овладения педагогами новыми знаниями и компетенциями как в области педагогики, так и в профессиональной области.

Список литературы

1. Тупикин Е.И., Скурко О.В. Особенности организации самостоятельной работы обучающихся в интегрированных колледжах. Сб. Инновационные процессы в области химико-педагогического и естественнонаучного образования, Оренбург, Изд-во ОГПУ, 2009, т.1, с.88

2. Семушкина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. – М.: Мастерство, 2001.

3. Кузьмина Ю.О., Донина С.И. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональной компетентности. //Вестник СПО -2010.-№ 12.-С.27.

4. Георге И.В. Дидактические условия реализации самостоятельной работы студентов //СПО-2009.-№ 9.-С.48.

5. Логинова А. Самостоятельная работа студентов как важная часть подготовки компетентного специалиста //Вестник СПО-2010.-№ 2.- С.4.

УДК 37.01

**СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ
В УСЛОВИЯХ НАСТУПЛЕНИЯ «ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

В.Н. Ирхин
Белгородская область, Россия

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы сохранения национальных ценностей в условиях глобализации. Доказывается необходимость развития российского образования на патриотической основе и национальных ценностях.

Ключевые слова: национальные российские ценности, глобальное образование

The article presents the results of theoretical research of problems of preservation of national values in conditions of globalization. It proves the necessity of development of Russian education on the basis of Patriotic and national values.

Key words: national Russian values, global education.

Современная Россия переживает один из ключевых этапов своего развития, когда необходимо ответить на вызовы времени. Первый из них связан с необходимостью преодоления усиливающегося цивилизационного и, прежде всего, технологического отставания от ведущих стран мира. В соответствии с концепцией технологических укладов (Д. С. Львов и С. Ю. Глазьев) [1] мир (США, Япония, Германия, Англия, Франция) движется к 6-му технологическому укладу. Россия находится в основном на 3-м и 4-м, и на начальном этапе 5-го технологического уклада (ВПК). 6-й технологический уклад, зародившийся в конце прошлого века в недрах 5-го уклада, характеризуется такими ключевыми направлениями, как нанотехнологии, биотехнологии, информационные, когнитивные и социальные технологии (НБИКС). Синергетическое взаимодействие этих технологий, дополняющих и усиливающих друг друга, открывает уникальные возможности для преобразования человека и окружающей действительности. Кроме того, НБИКС-конвергенция рассматривается как основа социального прогресса. Ключевой технологией, по мнению многих исследователей, можно считать когнитивную. Не случайно С. Ю. Глазьев рассматривает когнитивные технологии как основу 7-го технологического уклада.

Усиливающаяся технократизация общества охватила не только производство, но и сферу науки и образования. Стремясь сократить цивилизационное отставание, руководители российского образования (и не только образования) ратуют за скорейшее внедрение передовых технологий, разработанных за рубежом, не осознавая, что в данном случае можно перейти лишь на стадию инвестиционного, а не инновационного развития (и тем самым еще больше увеличить отставание от развитых стран), поскольку последнее предполагает наличие собственных разработок, собственных научных школ, национальной системы образования и т.д. И это в условиях западных санкций! Аналитики отмечают, что развитие науки и технологий не является самоцелью, а лишь средством социально-экономического развития стран. Глобальный социально-экономический кризис, поразивший мир в начале XXI в., показывает, что будущее человечества связано не с технотронным обществом, не с обществом потребления и гедонизма, а с гуманистическим обществом, создающим условия для раскрытия сущностных сил человека, который стремится к добру, истине, красоте, справедливости, свободе, миру, достоинству, полноценному знанию.

Основой для создания такого общества являются национально-гуманистические ценности. И здесь необходимо ответить на еще один вызов времени. Он связан с обозначившимся противостоянием русской и Западной цивилизаций. В сфере образования такое противостояние проявляется в попытках реализовать проект «Глобальное образование», за которым стоят сотни крупнейших транснациональных корпораций, навязавших данный проект ЮНЕСКО в качестве модели для всего мира. Сущность проекта заключается в утверждении идеи о том, что образование – это высокорентабельный бизнес. Поэтому вместо знаний у обучающихся необходимо формировать те компетенции, т.е. товар, который нужен в данный момент бизнесу. Не случайно Г. Греф на Гайдаровском экономическом форуме в январе 2016 г. выступил за уничтожение остатков старой советской (политехнической) системы образования, призвал «не впахивать в детей огромное количество знаний». А значит нужно поменять всю цепочку: «наука-образование-бизнес» (конечно, с приоритетом звена «бизнес»!), чтобы встроиться в глобальную экономику. В соответствии с либертарианской моделью («рынок все решит!»), потерпевшей крах в российской экономике, реализуется план действий по окончательному разрушению национальной системы образования. Так, к 2020 г. планируется сократить число вузов на 40%. К примеру, в Южной Корее молодежь в возрасте 20-24 лет, в процентном выражении получает высшее образование как в Японии и Франции. В Сеуле половина населения посещает университеты либо закончила их. В Южной Корее самое высокое в мире число докторов наук на душу населения. В развитых странах мира расходы на НИОКР составляют до 5% и выше. США, Великобритания, Япония, Канада увеличивают вложения в культуру, искусство, образование, спорт. Шведское правительство тратит на развитие искусства и культуры примерно \$35 на душу населения в год, канадское — \$32, голландское — \$27. Навязывая России западные стандарты, «западники» почему то забывают, что в странах «золотого миллиарда» делается попытка переориентировать общество с производства материальных благ на производство духовных ценностей, реализовать задачу по производству знаний. Статистика свидетельствует о наращивании в странах-лидерах 5-го технологического уклада (Германия, Тайвань, Южная Корея, Страны ЕЭС, Австралия, Швеция) усилий по накоплению человеческого капитала. В конце XX в. оно в 4 раза превысило накопление материальных ценностей, значительно возросли расходы на строительство объектов культуры, искусства, спорта. К слову, в России за последние три десятилетия социально-экономические проблемы решались за счет трат человеческого капитала. Не случайно так обострились проблемы со здоровьем населения. Не от хорошей жизни в нашей стране возникла наука о здоровье — валеология и с энтузиазмом в 90-е годы педагогическая общественность восприняла валеологический подход в образовании. В последнее десятилетие прошлого века в России проросли ростки либертарианской модели образования, разрушавшей общее образовательное пространство, утверждавшей элитарное образование для социально имущих. В 2007 г. эти ростки были закреплены в федеральных стандартах образования, где заменили понятия «образование» и «воспитание» понятием «компетенция», а образовательные организации стали «обслуживать клиентов». В 2010 г. по закону №83-ФЗ началась коммерциализация бюджетных учреждений, а по закону №210-ФЗ образование из государственной обязанности стало сферой услуг (что создавало возможность для его передачи частному бизнесу). В соответствии с проектом «Глобальное будущее образование» (сентябрь 2015 г.) к 2030 году предполагается окончательно оптимизировать национально традиционную модель образования и перейти на глобальные образовательные платформы («Университет для миллиарда»). В 2017-22 гг. планируется уход государства из сферы образования, за исключением административных функций и приход в него «инновационного бизнеса», готовящего кадры по своим программам.

Таким образом, если раньше государство формировало социальный заказ системе образования, ставило цель воспитания разносторонне развитой, образованной, творческой

личности, то сейчастакой заказ передан бизнесу, которому нужны определенные компетенции, узколюбые спецы. Однако такие работники не соответствуют 6-му технологическому укладу, для которого важны специалисты не репродуктивного, а творческого уровня деятельности. Все это входит в противоречие с объективными потребностями России: для выживания страны необходимо совершить технологический скачок, а для этого нужны образованные, творческие кадры в массовом количестве. Но и этого мало. Такие кадры должны быть патриотически настроены, обладать национальным самосознанием.

Выступая 3 февраля 2016 года в Ново-Огареве перед предпринимателями, входящими в Клуб лидеров, президент РФ В.В. Путин сказал, что в России не может быть никакой иной объединяющей идеи, кроме патриотизма; "это и есть национальная идея". И этой идеей должны быть пронизаны все сферы жизни, в первую очередь образование и наука.

Однако в России есть силы, препятствующие реализации этой идеи. Таких людей иногда называют агентами влияния Запада. Автору не раз приходилось сталкиваться и, по мере сил, противостоять попыткам протаскать на русскую почву чуждые нам идеи (вспоминаются 90-е годы, когда удалось заблокировать реализацию в школах Алтайского края американской программы «Главное – характер!»).

Часто не критическое восприятие зарубежного опыта происходит, например, в исследованиях по сравнительной педагогике. То начинают превозносить европейскую толерантность (мы видим, к чему привела Европу пресловутая толерантность. По словам Патриарха Кирилла, с помощью идеи толерантности осуществляется попытка агрессивного меньшинства диктовать волю толерантному большинству); то в докторском исследовании по сравнительной педагогике здоровья делается попытка «сгармонизировать российские и европейские подходы к воспитанию культуры здоровья школьников». Причем, как считает этот исследователь, мы в одностороннем порядке должны принять современные европейские подходы к воспитанию культуры здоровья школьников (ведь в Европе уровень цивилизации выше) и все наши противоречия исчезнут. Ладно бы такое утверждалось лет 20-25 назад, когда еще не было существенных теоретических и практических наработок в России в сфере формирования культуры здоровья школьников. В настоящее время ситуация кардинально иная. Россия, выстрадавшая педагогику здоровья, может сама научить Европу формированию культуры здоровья школьников. Кроме того, изменились геополитические условия, отразившие иные векторы цивилизационного развития, чего так и не понял этот автор.

На Западе сегодня происходят фундаментальные изменения понятий нравственность и этика. Например, вместо гуманизма часто звучит «биоэтика», смысл которой меняется в зависимости от технологических изменений. А человек представляется как часть, придаток технологии. Но наши «западники» усиленно протаскивают «неоевропейские», а по сути – не христианские ценности (например, в сфере полового воспитания, когда, по сути, игнорируются половые различия между мальчиками и девочками).

Остроту проблеме добавляет и, на деле происходящее в нашей стране, разделение общества на элитно образованных, с университетским, классическим образованием (т.е. овладевающих знаниями) и остальных, получающих урезанное массовое образование, специальные «компетенции». Такая тенденция, обозначившаяся с 1992 года, когда был принят новый Закон об образовании, затем усилилась, особенно в связи с реализацией Болонской системы, ЕГЭ (уходящего своими корнями в 60-е годы, когда для эмигрантов из северной Африки создавались тесты для адаптации переселенцев к французской системе образования) и др. Такие «новации» пагубным образом отразились на образовательном уровне подрастающего поколения. Многие исследователи заговорили о его дебилизации, в первую очередь речь идет об основной массе населения. Возникает

вопрос: кому это выгодно? И почему предается забвению наш отечественный опыт, идет слепое копирование западного?

Если вспомнить отечественную историю, русское дворянство и в XVIII, и, особенно, в XIX веках преклонялось перед вкусами и нравами зарубежной аристократии, пренебрежительно относилось ко всему отечественному, стараясь воспитывать своих детей на иностранный (французский, английский либо немецкий манер). В высших кругах было принято оберегать детей от всего отечественного как «простонародного». Невольно приходит на ум сравнение с нынешней российской «аристократией», предпочитающей давать элитное образование своим наследникам за границей. Не секрет, что капиталы многих из них – тоже на Западе. Они не связывают свое будущее с Россией, которая рассматривается только как средство извлечения прибыли. Поэтому российские работники, в том числе и будущие, должны быть подвергнуты ментальной обработке с помощью конвергентных технологий для создания «людей одной кнопки». Для этого нужно убрать фундаментальность образования, а также снизить уровень изучения родного языка, отечественной литературы, истории, географии. Важно выбить народную почву из-под образования, нивелировать его воспитательную силу.

Основоположник отечественной педагогической теории, К.Д. Ушинский, вёл беспощадную борьбу против насаждения на русской почве чуждой русскому народу системы воспитания. Он считал, что истинное воспитание может быть выпестовано только самим народом, для которого родное – язык, свое устное творчество, песня, природа, героическое прошлое, стремление к свободе: «Удивительно ли... что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [2, 161].

Константин Дмитриевич предупреждал, что внешнее сходство в организации и содержании воспитания не может являться причиной для того, чтобы считать это воспитание единым для всех стран и народов, поскольку у каждого народа сложились свои воспитательные системы, основанные на национальных обычаях и традициях, пронизанных национальным духом. Поэтому невозможно перенести эти воспитательные идеи на чужую почву.

В условиях глобализации современного образования всякое заимствование и внедрение в практику воспитания чуждых для народа иноземных систем и опыта без критической переработки в соответствии с национальными ценностями является недопустимым. Залогом решения многих проблем, стоящих перед современным российским образованием, является приход к руководству на всех уровнях управления профессионально подготовленных, национально ориентированных руководителей.

Список литературы

1. Глазьев С. Ю., Львов Д. С. Теоретические и прикладные аспекты управления НТП / Экономика и математические методы. – 1985. – № 1.
2. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1998. – С. 161.

УДК 372.853

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИМПЛИЦИТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ

*Н.Ф. Искандеров,
Е.А. Пономарева
Оренбург, Россия*

В данной статье рассматривается организация имплицитной методики обучения по физике в школе.

Ключевые слова: имплицитная методика обучения, эксплицитная методика обучения, школьный курс физики.

This article discusses the organization of implicit methods of teaching in physics at school

Key words: implicit methods of teaching, explicit teaching methodology, school physics.

Методика обучения традиционно рассматривается как совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач [7,8,9,10].

Ключевыми понятиями для нашего исследования являются термины имплицитный и эксплицитный методы обучения, а так же имплицитная и эксплицитная методики обучения физики.

Под эксплицитным методом обучения мы будем понимать путь следования, содержащий систему открыто выраженных, явных, целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучающихся, обеспечивающую осознанное усвоение им содержание образования и тем самым достижение целей обучения.

Под имплицитным методом обучения мы понимаем путь следования, содержащий систему скрытых, выраженных неявно, целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучающихся, обеспечивающую бессознательное усвоение им содержание образования и тем самым достижение целей обучения.

Под имплицитной методикой обучения мы будем понимать совокупность имплицитных методов и имплицитных приемов работы преподавателя, направленных на организацию образовательного процесса, и достижение целей учебно-воспитательного процесса, посредством которых ученик непроизвольно усваивает нужную для образовательного процесса предметную информацию.

Под эксплицитной методикой обучения мы будем понимать совокупность эксплицитных методов и эксплицитных приемов работы преподавателя, направленных на организацию образовательного процесса, и достижение целей учебно-воспитательного процесса, посредством которых ученик произвольно усваивает нужную для образовательного процесса предметную информацию

Добиваясь сочетания различных методов и приемов обучения, формируется та или иная методика обучения, направленная на достижения результата педагогической деятельности. Эффективность методики обучения во многом зависит от соотношения выбранных методов обучения.

Методика обучения традиционно рассматривается как совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач [1,2,5,6,11].

Согласно современным исследованиям в педагогике, психологии, методике в научной среде идет процесс активной работы по созданию методик обучения с учетом психо-нейрофизиологических особенностей интеллектуальных процессов в обучении.

В работах А.В. Усовой заложена структура естественнонаучного знания от фактов, явлений, понятий, законов, теорий, физической картины мира к естественнонаучной картине мира [10].

Несмотря на то, что имплицитное воздействие на ученика присутствует на протяжении всего школьного процесса обучения физики, мы считаем, что структура двух ступеней обучения по физике, с точки зрения наполненности имплицитным содержанием представлено неравнозначно. Для нас главное здесь, учитывая обоснованное нами ранее, рассмотреть богатую палитру имплицитных возможностей воздействия на ученика на первой ступени обучения. Поскольку основными тематическими блоками содержания школьного курса физики первой ступени обучения являются такие разделы как механика, молекулярная физика, электричество, электромагнитное поле, строение атома и атомного ядра, то целесообразно начать рассмотрение возможностей осуществления имплицитного воздействия на ученика с раздела механики.

Особенность раздела механики заключается в том, что в данном курсе закладываются основы фундаментальных законов природы, формируется миропонимание ученика через понятия материи, пространства, времени, законов симметрии. Для педагога важно через ключевые знания раздела механики, вовлечь учащихся в систему физических знаний, научить их не только знаниям и пониманию физики механических процессов, но и развить у учеников интерес к физике как науке. Выполняя требования современного ФГОС на выходе из базовой школы ученик должен иметь прочные знания, а для организации эффективного процесса обучения посредством имплицитного воздействия важно, чтобы эти знания легко восстанавливались и легко вспоминались. Осуществить имплицитное воздействие на ученика при обучении механики возможно благодаря тому что, материал курса обладает простотой и большой наглядностью, все механические явления наглядно представимы, описываемые объекты легко ощущать физически, вовлекая при этом множество органов чувств. В процессе обучения учитель сочетая множество воздействий на разные органы чувств ученика, такие как зрительная наглядность и осязательные ощущения, методически грамотно может осуществить имплицитное управление обучением.

Поскольку основными общеметодическими идеями курса механики является историзм механики, политехнизм, мировоззрение, межпредметные и внутрипредметные связи, то в этих моментах, на наш взгляд и должны быть представлены ключевые возможности имплицитного воздействия в обучении.

Имплицитное действие учителя при организации межпредметных связей возможно проявится здесь при использовании в обучении задач межпредметного содержания, проведение обобщающих занятий межпредметного характера, контрольные работы межпредметного содержания[3].

Историзм курса механики, обладает высоким имплицитным потенциалом и используется при организации вводно-мотивационной компоненты урока. История борьбы за приоритеты, историческое развитие роли физического эксперимента в познании (Г.Галилей впервые пришел к эксперименту), роль обобщений и наблюдений в открытии мысленного эксперимента, истории открытий физических законов (закон Всемирного тяготения в письме Гука к Ньютому), историзм пути накопления научных знаний, где каждый ученый вносит свой вклад, и впоследствии формируется новое знание в виде закона, теории - все вышеперечисленное используется как основания при конструировании имплицитного содержания обучения.

Политехнизм на уроках физики в разделе механики дает возможность раскрыть учителю многие физические нюансы работы технических приборов. Возможность проявления имплицитной составляющей в обучении заключается в использовании на уроках элементов конструирования, моделирования, развитие умения работать с физическими приборами, решение задач политехнического содержания, просмотр видео материалов технического содержания, экскурсии.

Наличие на уроке физики мировоззренческого компонента является одним из наиболее существенных требований ФГОС. Для нашего исследования использование мировоззренческой компоненты на уроке позволяет учителя как явно, так и неявно

имплицитно представить целостную физическую картину мира. Беря во внимание уже ранее обоснованные нами приемы имплицитного воздействия, учитель на уроке посредством ориентации на другого, учитывая внутренний мир ученика, корректируя его знания, формирует убеждения о познаваемости мира, опирающиеся как на логические обоснования идей, так и на эмоциональное воздействие.

Имплицитная составляющая примерных обобщающих видов учебных занятий по разделу «Механика» может быть представлена во фреймовой организации материала.

Учащиеся лучше запоминают наглядно-образную информацию, поэтому обобщая пройденный материал, можно с детьми нарисовать небольшую схему, где будут отражены основные изученные понятия, их связь. На примере учебного материала 7 класса рассмотрим возможные способы обобщения с имплицитной составляющей. Это можно сделать в виде итоговой схемы-фрейма, где отражен весь изученный материал. Поскольку ранее в первой главе нами было изучена бессознательная природа когнитивных процессов, а именно наглядно-образная природа восприятия, представления, мышления, то использование фрейма на уроке физики позволит наиболее эффективно реализовать имплицитное влияние в процессе обучения. По учебнику А.В. Перышкина вводная часть первой главы, может быть обобщена следующим образом.

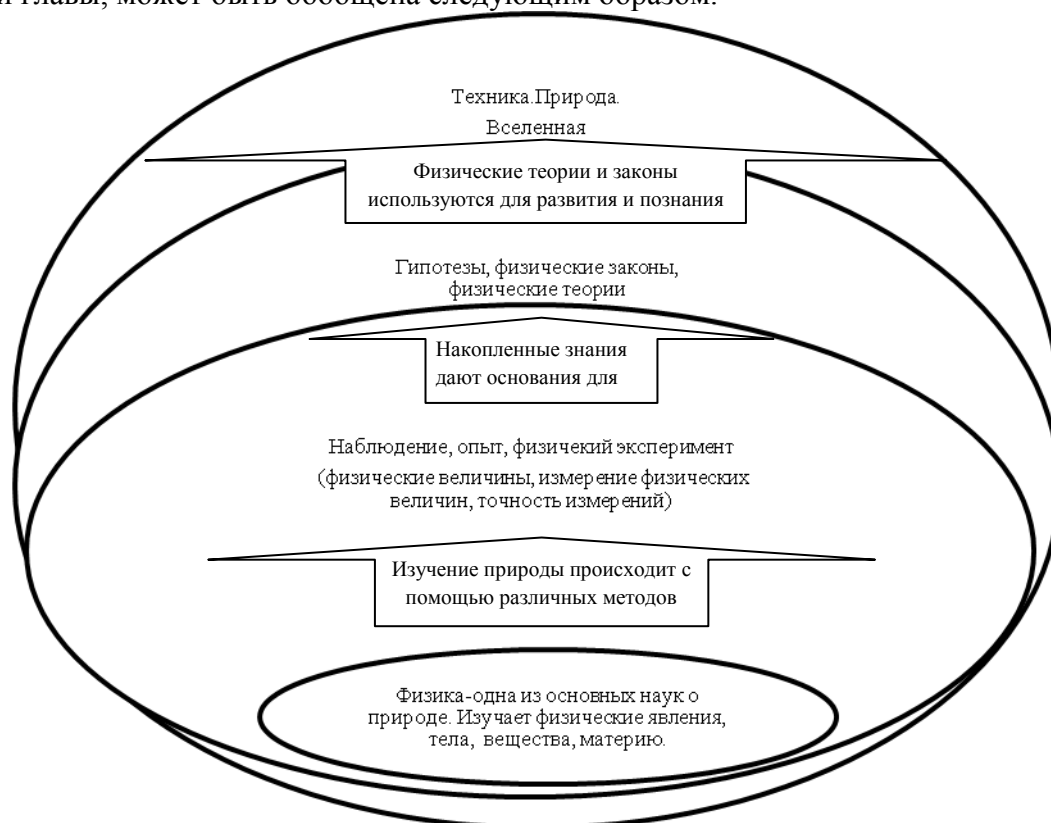


Схема «Обобщение вводной части первой главы»

Обобщение по второй главе «Взаимодействие тел» в 7 классе можно провести при помощи следующего фрейма.



При взаимодействии тел меняется их скорость. Свойство инертности тел. Масса тела - мера инертности.

$$m = \rho * V ; \rho = \frac{m}{V}; V = \frac{m}{\rho}$$

Скорость тела меняется при взаимодействии тел. Мерой взаимодействия тел является сила. Результат действия силы на тело зависит от ее модуля, направления и точки приложения. Сила измеряется в ньютонах (Н)

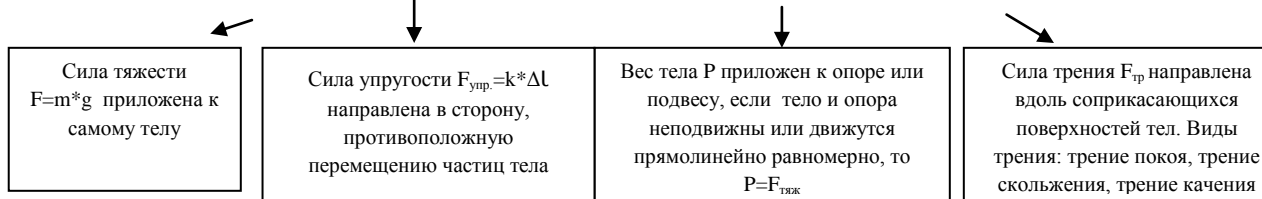


Схема «Обобщение по главе взаимодействия тел»

Обобщение материала в 7 классе по третьей главе «Давление твердых тел жидкостей и газов» можно организовать следующим образом:

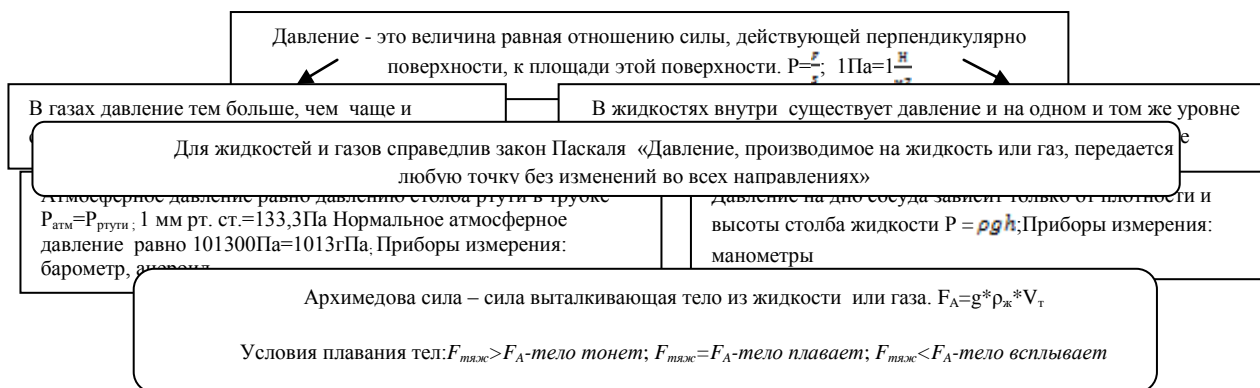


Схема «Обобщение по главе давление твердых тел жидкостей и газов»

Четвертая глава учебника «Работа и мощность. Энергия» завершает знакомство с физикой в 7 классе, обобщить усвоенные знания возможно применяя на итоговом уроке следующий фрейм.



Действие простого механизма характеризуется КПД = $A_{\text{п}}/A_{\text{з}}$, $\eta = A_{\text{п}}/A_{\text{з}}$ 100%, КПД < 1

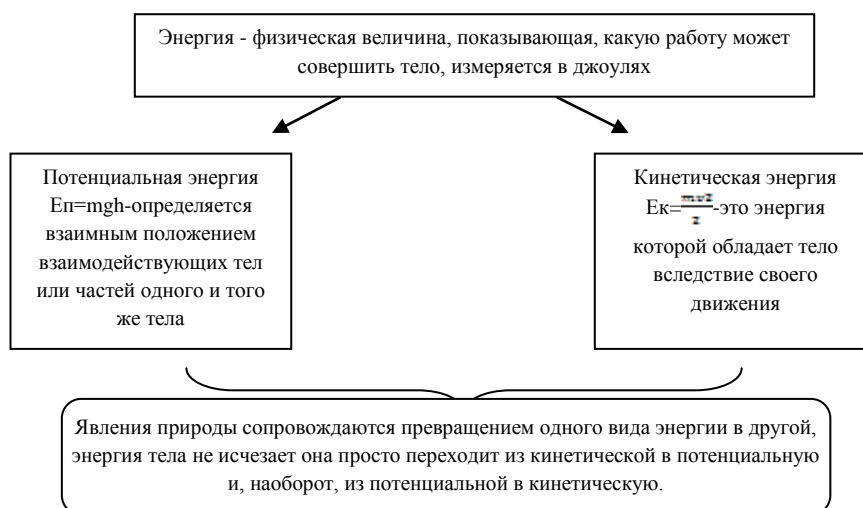


Схема «Обобщение по главе работа и мощность»

энергия бывает двух видов

Список литературы

1. Искандеров Н.Ф. Нейролингвистические технологии как составной компонент общей и частной дидактики [Текст] / Н.Ф. Искандеров // Образование: традиции и инновации: Материалы III международной научно-практической конференции (21 октября 2013 года). - Отв. редактор Уварина Н.В. - Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2013. - С.156-160 ISBN 978-80-905519-3-0

2. Искандеров Н.Ф., Пономарева Е.А. Дидактические основы эксплицитной и имплицитной методики обучения [Текст] / Искандеров Н.Ф., Пономарева Е.А. Историческая и социально-образовательная мысль Том 7 №5 часть 2, 2015, С.214-222 ISSN2075-9908 (PRINT), ISSN2219-6048 (ONLINE)

3. Мартынова К.Е. Методика записей и зарисовок на уроках физики пособие для учителя Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР Москва 1961, стр.120

4. Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. -М.: Педагогика, 1991.-224с. ISBN 5-7155-0422-8

5. Пономарева, Е.А. Анализ традиционных методов обучения, на наличие имплицитного и эксплицитного воздействия на личность учащегося [Текст]/Е.А. Пономарева// Интеграция науки и практики как механизм эффективного развития современного общества [Текст] : материалы XV международной научно-практической конференции, г. Москва, 8–9 апреля 2015 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – Москва: Изд-во «Институт стратегических исследований»: Изд-во «Перо», 2015. – С.157-166. ISBN 978-5-00086-409-8

6. Пономарева, Е.А. Изучение педагогических понятий, связанных с терминами «эксплицитный» и «имплицитный» [Текст]/Е.А. Пономарева// Мир науки, культуры, образования.-2015.-№2(51).-С.133-138 ISSN 1991-5497

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 2009.-713с.:ил.- (Серия «Мастера психологии»). ISBN 978-5-314-00016-8

8. Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов/ Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской.- Минск: Экоперспектива, 2009.-212с. ISBN 978-985-469-271-5.

9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений/ Н.Ф. Талызина.-4-е изд., стер.-М.: Издательский центр «Академия», 2006.-288с. ISBN 5-7695-2103-1

10. Усова А.В. Теория и методика обучения физике. Общие вопросы: Курс лекций.- Санкт-Петербург: Изд-во «Медуза», 2002.-157с.

11. Zbior raportow naukowych. «KNOWLENCE SOCIETY». (30.10.2014-31.10.2014)- Warszawa: Sp.zo.o. «Diamond trading tour», 2014.-S.88-96 ISBN:978-83-64652-70-7(t.3)

УДК 377.1

УЧЕБНЫЕ КЕЙСЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «УПРАВЛЕНИЕ ИМИДЖЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ» В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***В.Г. Константинова
г. Ярославль, Россия***

Статья посвящена проблеме использования кейсов в качестве учебно-методического и педагогического средства в системе дополнительного профессионального образования при изучении дисциплины «Управление имиджем образовательной организации». Рассматриваются вопросы эффективности использования кейсов в образовательном процессе, а также ключевые критерии оценки качественного кейса.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, имидж руководителя, учебные кейсы, методические материалы, педагогические средства, критерии качества кейса.

The article discusses the use of case studies as a teaching and methodological and pedagogical tools in system of additional vocational training in the study of discipline "Image management educational organization." The issues of effective use of case studies in the educational process, as well as the key criteria for assessing the quality of the case.

Keywords: continuing professional education, image of the head, teaching cases, teaching materials, teaching tools, the quality criteria of the case.

В практике дополнительного профессионального образования для решения той или иной задачи важной проблемой является адекватный выбор преподавателем необходимых педагогических средств. Педагогические средства призваны обеспечить повышение познавательной активности обучающихся, служить инструментом деятельности субъектов образовательного процесса, помочь раскрыть сущность различных понятий и явлений общественной жизни. Принимая решение об использовании того или иного педагогического средства, педагог должен ответить на вопросы: насколько оправдано его применение; каким образом его использовать в образовательном процессе; с какими методами оно больше всего сочетается; соответствует ли данное средство профессиональным и возрастным особенностям обучающихся и т. д. Преподавателю следует опираться на методические требования к образовательному процессу. Правовые требования к применению различных педагогических средств находят отражение в различных международных и отечественных нормативных документах.

Все средства обучения принято подразделять на несколько видов: печатные, электронные образовательные ресурсы, аудиовизуальные, наглядные плоскостные, демонстрационные и др.

В дополнительном профессиональном образовании в образовательном процессе могут использоваться все виды средств обучения без каких-либо ограничений. Поскольку мы уже несколько лет занимаемся проблемой формирования и развития имиджа руководителя образовательной организации, то имеем определенный опыт использования педагогических средств для решения этой проблемы. Наиболее эффективными, на наш взгляд, являются учебные кейсы - электронные и на бумажных носителях. Хотелось бы более широко раскрыть особенности нашей работы с кейсами.

Во-первых, мы используем кейс как исследовательский проект, в котором в качестве предмета исследования выбирается несколько избранных примеров социальной сущности и определяется совокупность методов их изучения. В нашем случае - нами создан целый ряд анкет и вопросников по проблеме формирования и развития имиджа руководителя образовательной организации для исследования мнения разных категорий людей: мнения самих руководителей ОО, мнения родителей, общественности и учащихся в рамках исследуемой проблемы. Мы опираемся на то, что исследование такого типа включает в себя описание типичных, иллюстративных или девиантных примеров; оно фиксирует внимание на экстремальных или стратегических случаях, изучает естественные эксперименты.

Во-вторых, мы используем кейс, который включает в себя целый спектр учебных материалов, подготовленных преподавателем для обучающихся. Эти материалы содержат ситуации из реальной жизни, практические задачи, связанные с проблемой формирования и развития имиджа директора школы и его заместителя, заведующего ДОУ или УДОД. Обучающиеся в ходе индивидуальной или групповой самостоятельной работы в процессе дополнительного профессионального образования находят и обосновывают решение предложенных проблем. На наш взгляд, эффективными образовательными составляющими кейса являются конкретные ситуации, имевшие место в реальной жизни субъекта имиджа в какой-либо промежуток времени, а в качестве задачи для обучающихся ставится анализ этой ситуации. Мы используем в кейсах и задания, которые составлены на основании обобщенного опыта, содержат вопросы проективного типа, открытые вопросы, а также прекрасно показал себя в этой связи метод недописанных предложений.

Мы выделяем пять ключевых критериев[1], на основании которых формируем кейсы.

1) источник (источником создания любого кейса являются люди, которые вовлечены в определенную ситуацию, требующую решения);

2) процесс отбора (при отборе информации для кейса необходимо ориентироваться на учебные цели; не существует единых подходов к содержанию данных, но они должны быть реальными для сферы, которую описывает кейс, иначе он будет казаться нереальным);

3) содержание (кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы обучающемуся быстро войти в проблему и иметь все необходимые данные для ее решения);

4) проверка (необходима апробация нового кейса непосредственно в учебном процессе или оценка реакции новой аудитории на кейс, который раньше рассматривался, но для других групп обучающихся);

5) процесс устаревания (большинство кейсов постепенно устаревают, поскольку новая ситуация требует новых подходов; проблемы, рассмотренные в кейсе, должны быть актуальны для сегодняшнего дня).

На наш взгляд, заслуживает внимания подход М. Беннета и В. Чакраварти [4], предложивших свою систему критериев качественного кейса. Наши учебные кейсы по формированию и развитию имиджа руководителей образовательных организаций построены с учетом этих критериев.

1. Кейс должен иметь хорошую фабулу, с ним должно быть интересно работать, ведь интерес к материалу - это основа мотивированного самообразования.

2. Хороший кейс не выходит за пределы последних пяти лет. Учебный материал должен быть современным и обновляться.

3. Кейсы должны вызывать сопереживание в разнообразных ситуациях реальной жизни.

4. Хороший кейс включает ориентировки на хорошие и реальные источники.

5. Хороший кейс требует высокой оценки уже принятых решений. Поскольку в реальной жизни принимают решения, руководствуясь прецедентами, прежними действиями, то целесообразно, чтобы кейс представлял рациональные моменты прежних решений, по которым можно строить новые решения.

6. Хороший кейс требует решения проблем менеджмента. В учебном процессе желательно отдавать предпочтение кейсам, требующим выработки решений, а не кейсам, где нужна оценка решений, уже принимавшихся другими. Кейс учит искусству менеджмента – как смоделировать проблему в структуре дерева решений.

Примером одного из кейсов может служить набор ситуаций, который предлагается слушателям курсов повышения квалификации (руководителям ОО). Дисциплина «Управление имиджем образовательной организации» в учебном плане ППП «Менеджмент в образовании» стоит в блоке дисциплин по выбору. На неё предполагается 18 часов при очно-заочной форме обучения (4 часа лекционных, 8 практических и 6 часов самостоятельной работы) или 22 часа при реализации дистанционной формы обучения. Ситуация 1 учебного кейса 1 приведена ниже. В качестве задания предлагается разбор реальной ситуации, а также проработка ситуации в предлагаемой матрице с вычленением проблем и их причин, поиском путей решения и обозначением предполагаемых ресурсов.

Кейс 1. Ситуация 1.

В сельской малокомплектной школе-детском саду назначен новый директор. Предыдущий директор был уволен по итогам комплексной проверки. Коллектив уставший, разочаровавшийся, разрозненный. Имидж негативный. Если в д/саду более-менее благополучно с наполняемостью, то из начальной школы родители забирают детей в соседние крупные школы, куда их доставляет школьный автобус.

Приоритетные задачи, которые поставил новый директор: сохранение контингента начальной школы, повышение авторитета школы, формирование положительного имиджа.

Уважаемые коллеги, давайте попробуем помочь директору в решении ситуации.

Матрица для решения ситуации.

Проблемы	Причины	Вариант решения проблемы	Источники (ресурсы) для решения проблемы
...			
.....			
...			

Этап 1. Групповая работа. Определение проблем в обозначенной ситуации и анализ причин их возникновения.

Этап 2. Индивидуальная работа. Варианты решения проблемы.

Этап 3. Выбор оптимальных вариантов решения проблемы и определение ресурсов

Ниже приводится в ходе групповой работы слушателей частично заполненная матрица, которая далее прорабатывается сначала индивидуально (с анализом, обоснованием решения, с целью прогнозирования ситуации), а затем в форме группового обсуждения заполняется окончательно. Эксперт оценивает работу группы.

Проблемы	Причины	Вариант решения проблемы	Источники (ресурсы) для решения проблемы
Отток детей в соседние более крупные школы	Наличие автобуса у соседних более многочисленных школ		
В школе остаются дети из социально неблагополучных семей	Родители равнодушны и не заинтересованы в результатах детей, либо работают за пределами поселка и не имеют возможности провожать детей до остановки		
Скудный набор и однообразие дополнительных программ	Дополнительные программы ведут сами учителя		
Влияние негативного мнения бывшего директора на жителей поселка (слухи, домыслы)	Бывший директор- местный житель - имеет влияние на малообразованных родителей, обладает способностью убеждать		
Низкий результат учащихся в освоении ООП	Слабые способности учеников, мало времени уделяется индивидуальной работе, контролю, коррекции со стороны учителей, незаинтересованность родителей в результатах		

Низкая активность учащихся в районных и областных конкурсах	Отсутствие автобуса для выезда на мероприятия, слабые способности учеников, недостаток времени у учителей		
Работники школы уводят собственных детей в другие школы	Недоверие учителям		
Сложная адаптация выпускников в 5 классе при переходе в среднее звено (другую школу)	Выпускники школы вливаются в уже сформировавшийся коллектив, где свои традиции, новые учителя, требования, теряются в большой школе, снижается успеваемость		
Несоответствие МТБ требованиям ФГОС	Отсутствие спортивного зала, спортивной площадки, библиотеки		
...			

Этот пример представляет собой подтверждение того, что кейс отождествляется нами с учебно-методическим комплексом расширенного содержания, который может выступать средством формирования / или развития имиджа руководителя в совокупности с другими педагогическими средствами. Слушатель в ходе самостоятельной работы при решении ситуации кейса изучает литературу по имиджологии, общему и стратегическому менеджменту, маркетингу, применяет полученные в ходе профессиональной переподготовки знания, анализирует, обобщает, оценивает, в результате чего у него формируется компетенция комплексного анализа ситуации, планирования и прогнозирования. Надо отметить, что кейсы готовятся по каждой учебной дисциплине программы ДПО, в нашем случае – в рамках программ ДПО для руководителей образовательных организаций. Кейскак обязательный компонент учебно-методического обеспечения учебного процесса гарантирует успешную реализацию всей учебной программы.

Список литературы

1. Ресурсный центр учебных кейсов Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.gsom.spbu.ru/umc/>
2. Коллекции кейсов на английском языке на сайте Некоммерческой организации «The Case Centre» (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.thecasecentre.org/educators/>
3. Педагогический словарь. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://pedagogical.academic.ru/>
4. Токмакова О.В.. Педагогические средства: сущность, цели использования, виды. // (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://do-kirov.ru/articles/pedagogicheskie-sredstva-sushchnost-tseli-ispolzovaniya-vidy-sredstva-obucheniya-v-distant>

УДК 378.147.88

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Н.Н. Красовская
г. Минск, Республика Беларусь

Сегодня актуальным становится вопрос об углублении интересов и стремления студентов к приобретению знаний, совершенствованию их самостоятельной, научно-исследовательской работы. Для этого необходимо использование таких форм работы со студенческой аудиторией, которые способствовали бы повышению ее познавательной активности и образовательного уровня.

Ключевые слова: подготовка специалистов по социальной работе, научно-исследовательская работа студентов, научный кружок, научно-практическая конференция, студенческая олимпиада, научно-исследовательские проекты.

Today, the question becomes more urgent to deepen the interests and aspirations of the students to acquire knowledge, improving their independent, scientific research. This requires the use of such forms of work with students, which would enhance its cognitive activity and educational level.

Keywords: training of specialists in social work, research work of students, scientific society, scientific and practical conference, Olympiad, research projects.

В современной Беларуси профессиональная подготовка специалистов по социальной работе - это адекватная реакция на сложившуюся социально-экономическую и духовно-нравственную ситуацию, один из принципиально новых подходов развития системы социальной защиты, способствующий более полному удовлетворению социальных потребностей различных категорий населения страны. Нестабильность современного мира создает новые стимулы и возможности для возрастания роли профессиональных социальных работников в разрешении, преодолении или смягчении многих социальных конфликтов.

От того, как подготовлены кадры, каким уровнем профессионализма они обладают зависит эффективность всей последующей деятельности социальных организаций. Основным фактором их конкурентоспособности и выживаемости становится качество персонала и его отношение к труду, то есть уровень профессионализма и творчества работников. Поэтому сегодня все острее стоит проблема подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе.

Социальная работа как профессиональный вид деятельности имеет сложную структуру, т.к. в своей деятельности специалисты социальной работы соприкасаются с различными сферами жизни человека и общества: сферой государственной социальной защиты, сферой образования, здравоохранения, пенитенциарной системой, сферой культуры, проблемами трудоустройства и т.п. От специалиста, работающего с социально-уязвимыми категориями населения, требуется максимальное эмоционально-личностное включение в жизнь клиента, полная самоотдача, следование идее бескорыстного служения «человеку в беде».

Многофункциональность и многозадачность социальной работы, ее ценностный смысл, содержание и требования к конечному результату обуславливают необходимость целостности, системности и фундаментальности знаний специалиста в области социальной защиты человека, их всеобщности, комплексности и интегративности.

Именно поэтому образовательный процесс в ВУЗе должен формировать не просто наделенную специальными знаниями, умениями и навыками «единицу» рынка труда, а полноценную личность, способную в силу полученного образования осуществлять свою профессиональную деятельность и удовлетворять тем самым запросы общества и государства.

Профессиональная деятельность специалиста не является механической суммой специальных навыков, а выступает как определенная устойчивая позиция, требующая соответствия его личностных качеств, особенностей требованиям, которые предъявляет профессиональная деятельность. Особенно актуально это соответствие в сложных ситуациях, когда требуется мобилизация личных ресурсов специалиста для решения сложной, нестандартной, кризисной ситуации [1, с.205].

В рамках этого важным становится вопрос об углублении интересов и стремления студентов к приобретению знаний, совершенствованию их самостоятельной, научно-исследовательской работы. Для этого необходимо использование таких форм работы со студенческой аудиторией, которые способствовали бы повышению ее познавательной активности и образовательного уровня.

Основополагающим звеном формирования специалиста с высшим образованием является *научно-исследовательская работа*, которая проводится в основном во внеучебное время под контролем преподавателей. Распространенным методом, активизирующим познавательную и творческую деятельность студентов, является *студенческий научный кружок*. Координатором работы в кружке должен быть преподаватель, который бы считал одной из важнейших своих обязанностей привлечение студентов, интересующихся и проявляющих желание заниматься научной работой.

Положительный результат обычно дают *нестандартные формы организации работы кружка*. Здесь проявляется методическое мастерство преподавателя, его творчество и научный потенциал. Студенту можно предоставлять возможность высказывать свою точку зрения, альтернативное мнение по возникающим вопросам, что стимулирует его к дискуссии, создавая условия для максимальной раскрепощенности мышления. Руководитель кружка должен стремиться разбудить у студентов желание выразить себя.

Важной формой научно-исследовательской работы студентов являются *студенческие научно-практические конференции*. Выступая с докладом по теме исследования, студент информирует об итогах своей работы, о полученных результатах. Одновременно он сопоставляет уровень своих исследований с ходом научной работы других студентов.

Так, например, стало доброй традицией проведение в Институте управления и социальных технологий Белорусского Государственного Университета *ежегодной научной конференции студентов и аспирантов*. Свою работу разворачивают секции по направлениям кафедр института: «Финансовые механизмы устойчивого инновационного развития экономики», «Социально-экономический механизм устойчивого инновационного развития», «Социальная защита человека», «Социальная реабилитация личности», «Актуальные вопросы публичного и частного права», «Искусство и дизайн: стратегии формообразования и социальная рецепция», «Маркетинг: вчера, сегодня, завтра». Путем совместного обсуждения руководителями секции определяются лучшие выступления студентов, которые награждаются дипломами. Многие из представленных работ отличаются наличием самостоятельных исследований, на основании которых разрабатываются практические рекомендации.

Важным направлением, где проявляется активность студенческой молодёжи, является возможность приобрести необходимые практические навыки, является организация и проведение *студенческих олимпиад* по различным научным направлениям. Участие в олимпиаде активизирует весь потенциал студента: творческий,

интеллектуальный, физический; позволяет выявить и развить таланты и способности; помогает формировать и развивать ключевые качества личности.

Опыт проведения олимпиад повышает статус учебного заведения, а участие в олимпиадах – статус самих студентов. Роли, которые выполняет студент во время олимпиады, самые разнообразные. Участники олимпиады – это актеры, танцоры, певцы, знатоки, интеллектуалы и ораторы. Также студент может стать капитаном команды, ведущим, организатором и др.

В подготовке команды к участию в престижных учебных мероприятиях играют важную роль не только интеллектуальный уровень членов команд, уровень их учебной подготовки, нахождение на определенной ступени обучения, но и творческий потенциал студентов, их креативность, активность, инициатива, широкий кругозор и что немаловажно большое личное желание участников принять участие в олимпиаде.

Участие в студенческих олимпиадах вносит неоценимый вклад в развитие таких личностных качеств, как: стрессоустойчивость, коммуникабельность, дисциплинированность, организованность, целеустремленность и способность к целеполаганию, развитие реакции, способность творчески мыслить и находить выход в сложных ситуациях.

Олимпиада пользуется большой популярностью среди студенческой молодежи и предоставляет возможность молодым инициативным людям обмениваться мнениями и опытом, выслушивать конструктивную критику компетентного жюри. В процессе социально значимой для студента деятельности развиваются такие важные качества личности, как: приспособляемость к самым разным психологическим и физическим условиям, ответственность, умение работать в команде, умение идти на компромисс, навыки общения с представителями различных организаций и администрацией всех уровней, инициативность, самостоятельность, умение планировать и прогнозировать развитие событий.

Подготовить к успешному решению в профессиональной деятельности обозначенных задач способны новые педагогические технологии. Одна из них – *научно-исследовательские проекты*.

Метод проектов ориентирован на субъектную позицию студента, его самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, выполняемую в течение заранее обозначенного времени. Реализация цели проекта предполагает решение конкретной проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, технологии, творческих областей. Обязательное условие проектной деятельности – «освязаемость» результатов выполненных проектов, то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию в определенной сфере.

В связи с тем, что проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов, то проекты данной направленности отличаются содержательно на разных курсах обучения. Так, например, на первом курсе осуществляется привлечение студентов к реализуемым проектам в рамках волонтерской деятельности, что способствует приобретению знаний, источником которых являлась их собственная деятельность, т.е. эмпирические знания, почерпнутые из личного практического опыта. Студентами второго и третьего курса реализуются проекты, направленные на изучение психологических, педагогических и социальных проблем своих клиентов, выявление механизмов их возникновения и установление факторов, влияющих на их нивелирование. Студентами четвертого и пятого курсов исследуется эффективность применения определенных условий, форм и методов в решении социальных проблем, разрабатываются практические рекомендации,

адресованные специалистам (социальным работникам, педагогам, психологам), родителям и направленные на создание реабилитационного пространства для определенной группы риска.

В процессе работы над проектом каждого студента консультирует преподаватель-тьютор, проверяет правильность формулировки обозначенных задач, корректность и рациональность их решения.

Технология организации работы включает 5 этапов:

1 этап – аналитический – ставится проблемная ситуация; объясняются цели проекта; дается алгоритм, через обозначение задач; определяется научное обеспечение по проблеме исследования.

2 этап – планирование – обсуждаются критерии отбора информации, составляется модель проекта, распределяются сроки реализации.

3 этап – исследование – студент, анализирует проблему в рамках проекта: проводит диагностические процедуры; осуществляется подбор инструментария.

4 этап – практический – студенты создают модель проекта.

5 этап – защита проекта – публичная презентация проектов с практическим обоснованием его значимости в решении проблем несовершеннолетних группы риска, оценка предложенного решения проблемы.

На наш взгляд, эффективным является использование паспорта проекта, который представляет собой описание структуры проекта, определяет содержание деятельности студента, несет функциональное значение и для преподавателя, и для студента. Паспорт проекта может использоваться для следующих образовательных целей: как методическая разработка проектной работы, как часть портфолио проекта, как план защиты проекта студентом [1, с.206].

В ходе научно-исследовательской работы студент приучается к творческому поиску истины, формирует компетентность и готовность к будущей профессиональной деятельности. Также студенты приобщаются к первому шагу в большую науку в рамках учебного и научного процессов университета, которая считается неотъемлемой частью подготовки специалистов с высшим образованием.

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что использование инновационных форм обучения в системе университетского образования ведет к повышению его качества в соответствии с потребностями общества и личности, а также установленным нормам, требованиям и стандартам. Использование инновационных форм позволяет подготовить специалиста, обладающего не только теоретическими знаниями, но и практическими умениями и навыками, конкурентоспособного на рынке труда, ориентированного на успешное и эффективное решение профессиональных задач.

Список литературы

1. Красовская Н.Н., Тратинко Т.В. Проектная деятельность в подготовке будущего специалиста к социальной работе с несовершеннолетними группы риска (в соавторстве) // Актуальные вопросы теории и практики социальной работы в меняющемся мире: Всероссийская науч.-практ. конф. с междун. участием, посвященная 20-летию со дня открытия специальности «социальная работа» в Томском государственном университете. Сборник науч. трудов / Под общей ред. Ю.А. Пучкиной. - Томск: Изд-во ИОА СО РАН, 2013. – С. 204-209

УДК 37.034

**ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИЙ ИЗВЕСТНЫХ СПОРТСМЕНОВ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ИДЕАЛОВ И РАЗВИТИЯ У
КУРСАНТОВ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ (НА ПРИМЕРЕ
ИВАНОВСКОЙ
ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ГПС МЧС РОССИИ)**

*А.В. Кулагин,
М.И. Лебедев,
Ю.А. Ведяскин,
Ивановская область, Россия*

В подготовке курсантов значительную роль играют занятия спортом. Изучение биографий известных спортсменов способствует профессиональному становлению курсантов, формированию их ценностных идеалов, помогает развитию навыков научно-исследовательской работы, в том числе на основе использования метода устной истории.

Ключевые слова: спорт, воспитание курсантов, биографический метод, метод устной истории.

In the training of cadets of the significant role played by sports. Study biographies of famous athletes contributes to the professional development of students, formation of their value idea crystals, helps to develop skills of research work, including through the use of the method of oral history.

Keywords: sport, education students, biographical method, oral history

Вопросы спорта в России в последние годы приобрели статус значимого направления государственной политики, завоевали внимание региональных властей, заслужили общественное признание. Достижения российских спортсменов стали предметом гордости для граждан нашей страны, а занятия спортом заняли приоритетное место в организации досуговой жизни многих людей разных социальных и возрастных групп.

Существенное значение занятия спортом занимают в подготовке курсантов Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС России (далее – академия). Помимо учебных занятий физической культурой, которые представлены в расписании с первого по пятый курс, в академии работают спортивные секции: пожарно-прикладной спорт, хоккей, лыжные гонки, самбо, легкая атлетика, футбол, пауэрлифтинг, руководство которыми осуществляют преподаватели вуза, имеющие значительные спортивные достижения. Курсанты академии принимают участие во всероссийских, областных, городских соревнованиях, достигая значительных спортивных результатов. Так 1–4 марта 2011 года в г. Рязани сборная команда академии стала победителем X открытого Чемпионата МЧС России и ВДПО по пожарно-прикладному спорту в закрытых помещениях, заняла третье общекомандное место в IV открытом Чемпионате МЧС России по спасательному спорту среди образовательных учреждений, проводимом 7–10 июня 2011 года. 18–21 апреля 2012 года наши спортсмены стали серебряными призерами открытого Чемпионата МЧС России по пожарно-прикладному спорту среди курсантов и студентов образовательных учреждений в закрытом помещении. Среди спортивных достижений – первое место в Чемпионате МЧС России по легкой атлетике 14 июня 2013 года в Москве, третье место в Чемпионате МЧС

России по мини-футболу 15 августа 2013 года, первое общекомандное место в Чемпионате МЧС России по легкой атлетике 17–19 июня в городе Йошкар-Оле.

Для многих курсантов занятия спортом во время обучения в академии стали важной частью его жизни. Особенно хочется отметить Логинова Альберта Константиновича – выпускника нашего вуза 2004 года, подполковника внутренней службы, мастера спорта России международного класса по пожарно-прикладному спорту, члена сборной команды России по пожарно-прикладному спорту. В настоящее время он проходит службу в ГУ МЧС России по Московской области в должности начальника дежурной смены ЦУКС и продолжает активно тренироваться и выступать на высоком уровне. В беседе Альберт Константинович нам сообщил, что добиться успехов в спорте и реализовать себя ему помогли родители и тренеры, которые с ним работали на протяжении всего времени. Один из девизов его спортивной карьеры – «Тренируйся постоянно, и успех придет незаметно». Он считает, что добиться цели может только целеустремленный, волевой и трудолюбивый человек независимо от сферы деятельности.

Для курсантов важен позитивный пример их преподавателей, которые продолжают активную спортивную и тренерскую деятельность. На кафедре пожарно-строевой, физической подготовки и газодымозащитной службы Ивановской пожарно-спасательной академии работают преподаватели, чьи спортивные достижения вдохновляют курсантов на активные занятия спортом. Так, заместитель начальника учебно-научного комплекса «Пожаротушение» Орлов Евгений Артурович, подполковник внутренней службы, мастер спорта России по пожарно-прикладному спорту, на протяжении последних 5 лет является тренером и наставником сборной команды нашей академии по пожарно-прикладному спорту. Благодаря терпеливому труду Орлова Евгения Артуровича и Самсонова Алексея Васильевича наши огнеборцы добиваются самых высоких спортивных результатов на состязаниях различного уровня. Под руководством преподавателя Захарова Дмитрия Юрьевича, старшего лейтенанта внутренней службы, мастера спорта России по самбо, сборная команда академии становилась абсолютным победителем Чемпиона МЧС России по самбо в 2013 и 2014 годах. Дмитрий Юрьевич в этот период был не только наставником сборной команды, но и сам выступал как участник соревнований, дважды становился серебряным призером Чемпионатов МЧС России по самбо в 2012 и 2013 гг. в личном зачете. Преподаватель Волков Олег Геннадьевич, старший лейтенант внутренней службы, мастер спорта России по спасательному спорту, в г. Уфе 10–12 апреля 2012 года стал победителем на 100-метровой полосе спасателей на соревнованиях по спасательному спорту на Кубок Министра МЧС России среди учебных заведений. Преподаватель Юрий Алексеевич Ведяскин, майор внутренней службы, мастер спорта России по борьбе дзюдо, неоднократный призер областных, региональных и всероссийских соревнований по борьбе, тренер сборных команд академии по дзюдо, самбо и рукопашному бою, руководит сборной командой академии, ставшей серебряным призером 3 Открытого Всероссийского Кубка МЧС России по Кайдо «Памяти сотрудников МЧС России, погибших при исполнении служебного долга», посвященного Дню Пожарной охраны России 25–26 февраля 2014 года в г. Москве.

Формированию ценностного отношения к занятиям спортом, в том числе и у курсантов, способствует изучение биографий известных спортсменов. Получившая распространение в современном российском образовании практика организации физического воспитания в первую очередь направлена на физическое развитие, достижение спортивных результатов. К сожалению, нереализованным остается воспитательный потенциал примеров из жизни знаменитых личностей. Один из авторов данной статьи, опираясь на свой личный опыт, может сказать, что для него общение в юношеском возрасте, когда происходит становление личности и выбор примеров для подражания, со знаменитыми спортсменами (известным тяжелоатлетом Ю.В. Нескородовым, рекордсменкой мира в беге на 100 километров В.В. Ляховой; Олимпийским чемпионом по дзюдо Н.И. Солодухиным), работа под их руководством,

простое человеческое взаимодействие имели огромное значение для собственного самоопределения, мотивировали на занятия спортом.

В процессе обучения в вузе целесообразно обратиться к изучению биографий известных людей, извлекая из исторического опыта их жизни и деятельности позитивный пример для формирования ценностных идеалов курсантов – молодых людей, период становления которых проходит вдали от семьи, родителей, одноклассников, земляков, в связи с чем они остро нуждаются в поддержке, обретении образа для подражания, подтверждающего своей жизнью, что достижение высоких результатов зависит от собственного упорства, правильного выбора жизненного пути.

Существуют разнообразные подходы к изучению биографии, различные типы классификации (например, спортивная, научная, социальная, офицерская, духовная биография и др.). В данной публикации авторы опирались на разработанный В.Ф. Коротких и А.Е. Терентьевым подход, при котором под биографиями знаменитых спортсменов понимается жизнеописание, где основное внимание уделяется спортивной деятельности, анализу причин поражений и побед на соревнованиях, уникальных поступков и действий в процессе тренировок, изложенных в яркой эмоциональной форме, вызывающих интерес, желание подражать и даже превзойти их; в отличие от недостижимого идеала, биографии раскрывают спортивную деятельность тех людей, успех которых можно повторить и развить [3, с. 58].

Задачу изучения биографий известных спортсменов осложняет поиск авторитетных исторических источников. Отрывочные публикации в центральных и региональных периодических изданиях не создают целостной картины, а опора на материалы сети Интернет, к сожалению, не всегда обеспечивает получение полной и достоверной информации. Так, согласно результатам Ю.Н. Евсеевой, только биографическая справка встречается в 24% исследованных сайтов, в 40% источников имеется только хронологическая биография, 15% сайтов содержат как биографическую справку, так и хронологическую биографию, и 20% Интернет-сайтов не имеют никаких отдельных форм представления фактологической информации [1, с. 24]. Даже предположив, что во время изучения биографии известного спортсмена курсант обращается лишь к официальным сайтам, не допускающим «вброса» недостоверной информации, знакомство исключительно с фактами из жизни, без анализа мотивации, рефлексии, эмоционального состояния человека (информация о которых просто отсутствует в представленной биографической информации), существенно уменьшает воспитательный потенциал подобной работы.

Кроме того, изучение биографий известных людей таит огромный исследовательский потенциал, который весьма перспективно реализовывать в процессе образовательной подготовки курсантов. Курсанты под руководством преподавателей могут участвовать в подготовке научно-творческих работ по методу «устная история» (oral history), предполагающему расширение знаний за счет такого важного исторического источника, каким являются записанные современниками воспоминания участников того или иного события или исторического периода, в данном случае – из истории спорта и жизни известных спортсменов. Работа по методу устной истории широко применяется на кафедре истории государства и права Курской государственной сельскохозяйственной академии, например, при изучении истории Великой Отечественной войны на примере судеб ветеранов. Так, студенты собирают имеющиеся у участников события, их родственников, соседей, знакомых – свидетелей изучаемого события – воспоминания, фотографии, письма, газетные и журнальные заметки, сведения о наградах и пр. Прежде чем приступить к работе над текстом воспоминаний, студент получает разъяснения, что такое интервью, как вести разговор с участником исторического события и записать воспоминания. До встречи-беседы составляется индивидуальный вопросник к собеседнику, разрабатывается анкета, в соответствии с которой будут выделены основные

моменты из жизни опрашиваемого человека, чтобы при встрече не упустить ценную информацию [2, с. 99–100].

Определившись с тем, что понимается под биографиями знаменитых спортсменов, опираясь на разработанную курскими учеными анкету, авторы данной статьи разработали возможные вопросы для составления биографии известных спортсменов.

1. Фамилия, имя, отчество.
2. Домашний адрес, телефон.
3. Число, месяц, год рождения, место рождения.
4. Образование (какое учебное заведение и когда закончил).
5. С какого возраста начал заниматься спортом?
6. Отношение к спорту в семье, среди друзей.
7. Где работали в течение своей жизни (обязательно указать название района, города, где расположено предприятие, организация, учреждение).
8. Краткое описание наиболее памятных эпизодов, связанных с занятиями спортом в период обучения в школе (техникуме, вузе и пр.).
9. Какие соревнования, в которых принимали участие, для Вас наиболее значимы?
10. Описание наиболее памятных эпизодов, связанных с выступлениями на соревнованиях.
11. Краткое описание наиболее памятных эпизодов личной жизни, связанных с участием в сборах, тренировках.
12. Анализ причин поражений и побед на соревнованиях, интересных поступков и действий в процессе тренировок.
13. Спортивные достижения.
14. Кто или какие обстоятельства помогли достичь спортивных высот и реализовать себя.
15. Дата заполнения анкеты.
16. Подпись респондента.
17. Подпись интервьюера.
18. Копии или подлинники фотографий, писем, грамот, газетных и журнальных заметок и пр. (перечислить).

После записи и обработки текста воспоминаний курсанту желательно объединить все яркие эпизоды логическими переходами или обозначить их соответствующими подзаголовками; дополнить, если это отвечает основной задаче работы, воспоминания описаниями трудовой деятельности респондента и его коллег по работе.

Таким образом, изучение биографий известных спортсменов курсантами, помимо формирования ценностных ориентиров, гражданского воспитания, имеет большие возможности для развития исследовательских навыков.

Список литературы

1. Евсеева Ю.Н. О специфике хронологических биографий в сети Интернет // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2010. № 2. С. 24–28.
2. Изучение истории Великой Отечественной войны на примере судеб ветеранов (учебно-методическое пособие) [З.Д. Ильина, Л.А. Кузнецова, О.В. Лебедева и др.]. Курск: Изд-во Курск. гос. с.-х. ак., 2010. 120 с.
3. Коротких В.Ф., Терентьев А.Е. Особенности использования биографий знаменитых спортсменов в процессе привлечения обучающихся к подготовке и сдаче норм ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 56–58.

УДК 376.564

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИХ СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ

*Л.П. Васильева
А.Ю. Ковальчук
г. Минск, Белоруссия*

Для подростков, воспитывающихся в социальном приюте, характерен низкий уровень осмысления своей жизни, низкий уровень контроля своей жизни. Подростки, находящиеся в условиях социального приюта, обладают более низкой самооценкой, чем их сверстники из благополучных семей.

Ключевые слова: дети-сироты, социальное сиротство, депривация, десоциализация, акцентуации характера, смысложизненные ориентации, тенденции поведения, самооценка.

Teenagers raised in social shelter have a low level of understanding of their lives, low level of control of their lives. Such teens have lower self-esteem than their peers from normal families.

Keywords: orphans, social orphan hood, deprivation, desocializacia, accentuation of personality, trending, self-esteem.

Одним из важных факторов и условий успешной социальной и профессиональной интеграции молодого поколения является своевременное формирование личности, способной к полноценному социальному функционированию. Особенно большое значение это имеет для подростков, оставшихся без попечения родителей.

Социальное сиротство – опасное социальное явление. В Республике Беларусь до 95 % детей - сирот относятся к категории социальных сирот, так как к моменту получения статуса они имели живых родителей. Каждый десятый из них ежегодно убегает из приюта, третий выпускник учреждения оказывается на скамье подсудимых, каждый пятый становится бомжем, каждый десятый кончает жизнь самоубийством [1]. В последние годы все более остро стоит проблема успешной интеграции выпускников детских интернатных учреждений в общество. Очевидным стало, что воспитание детей – сирот в условиях коллективного проживания, постоянного внешнего контроля, оторванности от реальной действительности, затрудняет их эффективную социализацию, способствует формированию личностных и поведенческих особенностей, которые затрудняют в дальнейшем процесс самостоятельного жизнеустройства. Стоит отметить, что кроме нарушений привязанности у детей группы риска в целом довольно сильно нарушена социализация, т. е. процесс вхождения в социальную среду, усвоения социального опыта, приобщения к системе социальных связей [2].

Расширение спектра изучения личностных и психологических особенностей данной категории подростков, с целью совершенствования дальнейшей работы с ними, является востребованным и актуальным.

Целью работы явилось выявление социально-психологических особенностей подростков, воспитывающихся в социальном приюте, влияющих на их социальную адаптацию.

Объект исследования: подростки 15 – 17 лет, находящиеся в условиях социального приюта, подростки 15 – 17 лет, воспитывающиеся в благополучных семьях.

Предмет исследования: психологические особенности развития подростков, находящихся в условиях социального приюта, и подростков, воспитывающихся в благополучных семьях (уровень самооценки, структура смысложизненных ориентаций, тенденции поведения в группе).

Методы исследования: анализ научной литературы по данной проблеме; психологическая диагностика, определение статистической достоверности различий определялось по критерию углового преобразования Фишера. Для психологической диагностики и использовались: тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева, [8]; методика «Q- сортировки» (опросник Стефенсона) [9]; методика «Самооценка личности старшеклассника» (старший школьный возраст) [10].

Социологи установили круг причин возникновения социального сиротства сегодня (типология сиротства приведена на рис.1):

- отказ от детей при рождении;
- лишение родительских прав из-за полного равнодушия к проблемам детей, их здоровью, воспитанию;
- из-за угрозы для жизни, жестокого обращения, насилия;
- кризисные явления в семье;
- алкоголизм и наркомания, а отсюда – жестокое отношение к детям в семье, пренебрежение их потребностями и интересами, снижение ответственности за их судьбу;
- увеличение количества детей, родители которых не достигли совершеннолетия;
- увеличение числа детей, рождающихся вне брака;
- рост материальных и жилищных трудностей родителей, безработица родителей, нездоровые отношения между ними, слабости нравственных устоев [3].

Специалисты отмечают в динамике сиротства негативные тенденции, а именно, увеличение количества детей со сложными, комплексными видами отклонений, с трудностями в развитии, в обучении и поведении [4].

Весьма широк спектр причин детского неблагополучия. В числе существенных факторов следует выделить кризисные явления в семье: нарушение ее структуры и функций, рост числа разводов и количества неполных семей, асоциальный образ жизни ряда семей; падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у взрослого населения, непосредственно отражающихся на детях; распространение жестокого обращения с детьми в семьях и интернатных учреждениях при снижении ответственности за их судьбу [4].



Рис.1. Типология причин сиротства

Нами были изучены психологические особенности подростков, находящихся в условиях социального приюта, и подростков, воспитывающихся в благополучных семьях (уровень самооценки, структура смысложизненных ориентаций, тенденции поведения в группе), влияющих на успешность их социальной адаптации.

По результатам диагностики смысложизненных ориентаций выявлено, что у подростков, воспитывающихся в социальном приюте, по сравнению с подростками, проживающими в семьях, наблюдается более низкий уровень показателей по всем шкалам (рис.2).

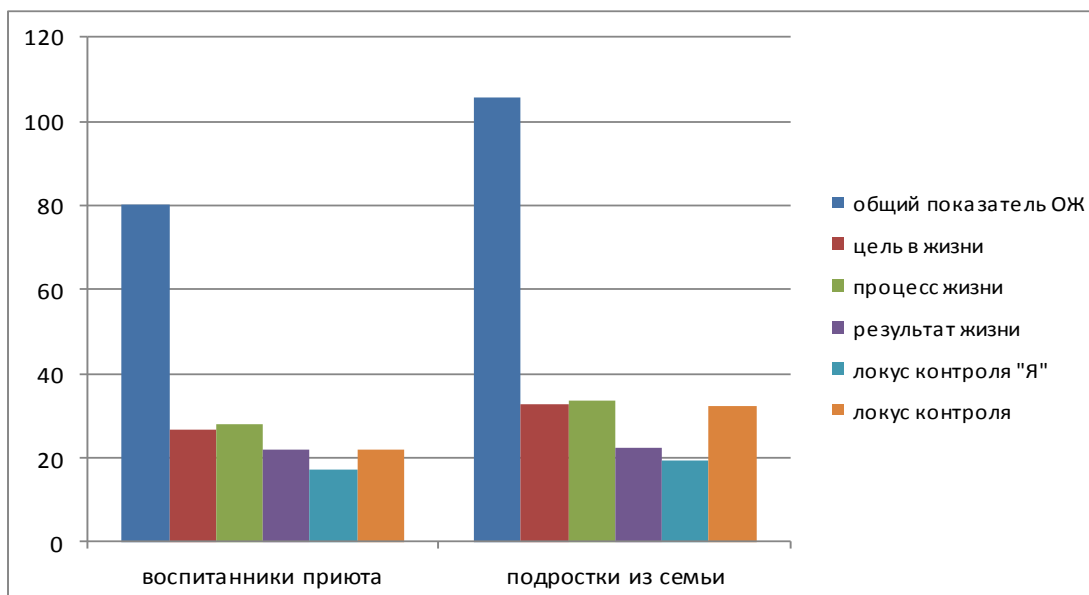


Рис.2. Степень осмысления смысложизненных ориентаций в группе подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и в группе подростков, воспитывающихся в семьях (баллы)

По результатам диагностики (рис.2) видно, что средние показатели по всем шкалам выше в группе подростков, воспитывающихся в семьях, чем в группе подростков, воспитывающихся в социальном приюте. Осмысленность жизни у проживающих в социальном приюте подростков ниже. Они менее удовлетворены прошлым этапом жизни, и процесс жизни воспринимают менее интересным по сравнению со сверстниками из благополучных семей. При сравнении наличия временной перспективы у подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и подростков из семьи, обнаружено, что временная перспектива у последних значительно глубже, чем у их сверстников из приюта. Для учащихся из семей характерно большее количество мотивов, реализация которых связана с достаточно отдаленным будущим (в том числе профессиональным); у воспитанников приюта преобладают мотивы сегодняшнего дня или ближайшего будущего, а мотивы отдаленной перспективы оказываются практически не выраженными. У подростков, воспитывающихся в семье, мечты, планы, желания в значительно большей степени связаны с будущим, причем подчас довольно отдаленным: они чаще говорят о своей предполагаемой профессии, о желании поступить в институт, о том, каким человеком стать.

Полученные данные в результате статистического анализа с использованием F -критерия углового преобразования Фишера позволили выявить достоверные различия по шкалам смысложизненных ориентаций у подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и у подростков, воспитывающихся в благополучных семьях.

Так, анализ общего показателя осмысления жизни показал, что высокий уровень осмысления жизни не был характерен ни для одной из групп подростков; средний уровень в большей степени характерен для подростков, воспитывающихся в семьях, ($F^*=3,893$; $p<0,01$); низкий уровень осмысления своей жизни был характерен для подростков, воспитывающихся социальном приюте ($F^*=4,11$; $p<0,01$).

По шкале «цель жизни» статистически значимые различия так же выявлены на среднем и низком уровне сформированности. Средний уровень сформированности «цели жизни» в большей степени характерен для подростков, воспитывающихся в семье ($F^*=5,0$; $p<0,01$); низкий уровень целеполагания был характерен для подростков, воспитывающихся социальном приюте ($F^*=4,97$; $p<0,01$).

По шкале «локус контроля» статистически значимые различия выявлены на среднем и низком уровне сформированности. Средний уровень в большей степени характерен для подростков, воспитывающихся в семьях ($\varphi^*=2,7$; $p<0,01$); низкий уровень контроля своей жизни характерен для подростков, воспитывающихся в социальном приюте ($\varphi^*=3,093$; $p<0,01$).

По шкалам «результат жизни» и «процесс жизни», локус контроля «я» статистически значимых различий не выявлено ни на одном из уровней показателей.

Таким образом, полученные данные, позволяют сделать вывод о том, что для воспитанников социального приюта характерен низкий уровень осмысления своей жизни, низкий уровень сформированности жизненных целей, низкий уровень контроля своей жизни. Полученные данные свидетельствуют о необходимости формирования у воспитанников социального приюта навыков адекватной оценки своих способностей и возможностей, соответствующего уровня притязаний, гибкости и умения ставить адекватные цели, трезвого отношения к успехам и неудачам, одобрению и неодобрению. Все эти качества важны и нужны для успешной социальной интеграции в общество.

Результаты диагностики уровня самооценки у подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и подростков, воспитывающихся в семье, отображены на рисунке 3.

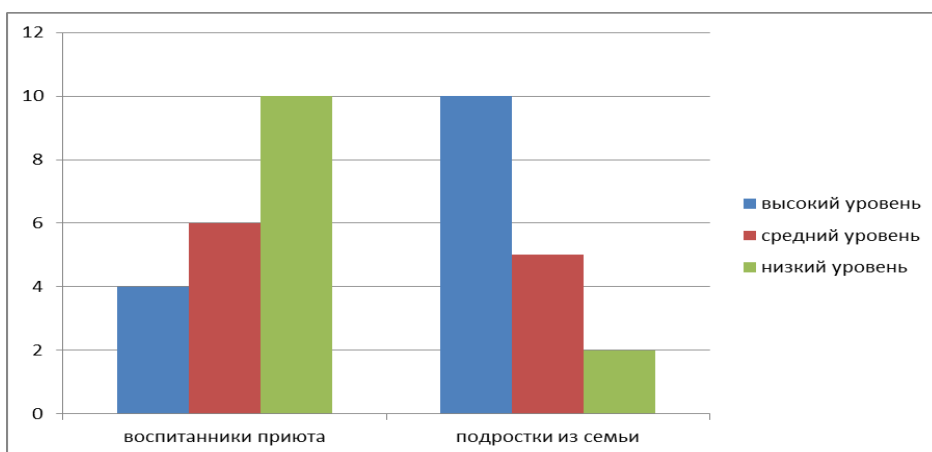


Рис.3. Уровень самооценки в группе подростков, воспитывающихся в социальном приюте и в группе подростков, воспитывающихся в семье (количество человек)

По результатам диагностики уровня самооценки выявлено, что большему числу подростков - воспитанников социального приюта соответствует низкий уровень самооценки. Подростки, воспитывающимся в семьях, обладают высоким и среднем уровнем самооценки, только у 2 подростков был выявлен низкий уровень самооценки.

Преобладание высокого и среднего уровня самооценки в группе подростков, воспитывающихся в семьях, свидетельствует о том, что эти подростки адекватно оценивают свои способности и возможности, уверены в себе, это обеспечивает им соответствующий уровень притязаний. Такие подростки проявляют гибкость к поставленным целям, имеют трезвое отношение к успехам и неудачам, одобрению и неодобрению. Проявляют активную жизненную позицию.

Низкий уровень самооценки в группе подростков, воспитывающихся в социальном приюте, является свидетельством того, что они не ставят перед собой значимые цели, преувеличивают значение неудач, избегают совершения ошибок, чем проявляют более пассивную жизненную позицию. Такие подростки нуждаются в поддержке окружающих, их самооценка зависит от мнения тех, кто рядом с ними. Нередко они считают себя хуже других, страдают комплексом неполноценности, вины, они нерешительны, боязливы, застенчивы.

Ниже приведены результаты расчета статистической значимости различий в

самооценке в группах подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и подростков, воспитывающихся в семьях (таблица 1).

Таблица 1.

Уровень самооценки в группах подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и подростков, воспитывающихся в семьях

Группа	Самооценка		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Подростки, воспитывающиеся в приюте	6/30%	4/20%	10/50%
Подростки, воспитывающиеся в семьях	10/50%	5/25%	5/25%
Статистическая значимость, φ^*	$\varphi^*=1,303$ $p>0,05$	$\varphi^*=0,379$ $p>0,05$	$\varphi^*=1,975$ $p<0,01$

Полученные в результате статистического анализа данные позволяют утверждать то, что для подростков, воспитывающихся в социальном приюте, характерна более низкая самооценка, чем для подростков, воспитывающихся в благополучных семьях ($\varphi^*=1,975$; $p<0,01$).

Таким образом, исходя из полученных результатов нашего исследования, а так же данных литературы [5], подростки, находящиеся в условиях социального приюта обладают более низкой самооценкой ($0,05<p<0,01$), чем их сверстники из благополучных семей. Низкая самооценка, неуверенность в себе приводят к неспособности выстраивать нормальные отношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству [6]. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки и реализации коррекционно – развивающей программы по позитивному восприятию себя, умению позитивной презентации себя, по развитию навыков постановки адекватных целей и путей их достижения.

В условиях интернатного учреждения у подростков слабо формируется картина мира и не складывается система взглядов, соответствующая уровню развития личности.

Результаты определения основных тенденций поведения человека в реальной группе отражены на рисунке 4, в таблице 2.

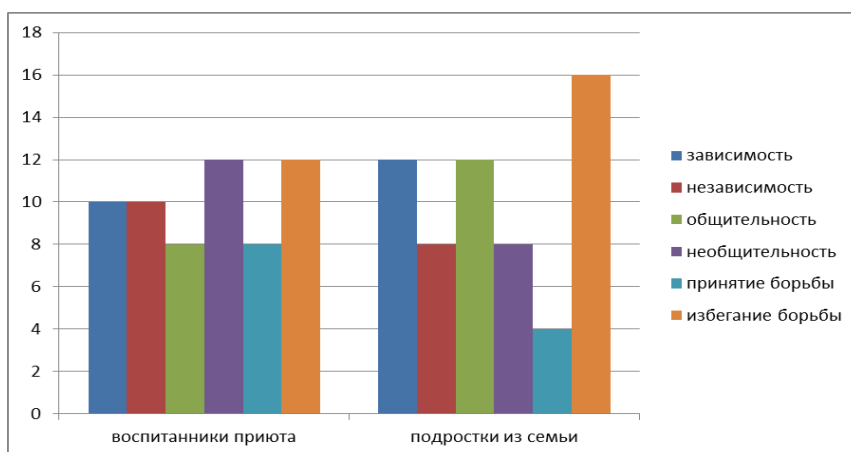


Рис.4. Основные тенденции поведения в группе подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и подростков, воспитывающихся в семьях (количество человек)

По результатам диагностики основными тенденциями поведения в группе подростков, воспитывающихся в социальном приюте, являются: зависимость (10 подростков), независимость (10 подростков); необщительность (12 подростков), избегание борьбы (12 подростков). Часть подростков выбирает общение, как основную тенденцию (8 подростков), принятие борьбы (8 подростков).

Подростки, оставшиеся без попечения родителей, находятся в условиях психологической депривации: теряется эмоциональная связь ребенка и родителей, который зависит от них, лишён безусловной любви [7]. Когда важнейшие потребности ребенка не удовлетворены, он переживает устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании неуспеха. Такие дети не уверены в правильности собственного поведения, своих решений: всего боятся, ранимы, мнительны, нуждаются в поддержке других. Поэтому в их поведении и преобладают тенденции зависимости – стремления к принятию групповых стандартов и ценностей, социальных и морально – этических, но с другой – стороны в этой группе у части подростков наблюдается и тенденция к независимости. Такие подростки противятся навязанным им условиям проживания, принятым нормам и правилам. Преобладание тенденции необщительности, говорит о недоверчивости подростков. У них есть опыт негативного общения в семье, и они боятся столкнуться с грубостью, оскорблениями, отрицательными эмоциями и негативными оценками в свой адрес. Но общение является одной из ведущих потребностей в подростковый период, поэтому тенденция стремления к общению также находит свое выражение в этой группе. Часть подростков выбирает тенденцию избегания борьбы, чем стремятся уйти от конфликтного взаимодействия. Часть подростков, которые выбирают активное участие в групповой жизни, стремятся добиться более высокого статуса в системе межличностных отношений.

В группе подростков, воспитывающихся в семье, преобладающими тенденциями поведения в группе стали: зависимость (12 подростков), общительность (12 подростков), избегание борьбы (16 подростков). Менее выраженными тенденциями стали: независимость (8 подростков), необщительность (8 подростков), принятие борьбы (4 подростка). Подростковый период – период противоречий. Потребность в общении, соседствует с желанием уединиться, развязность - с застенчивостью, стремление к самостоятельности, протест против опеки и недоверия с одной стороны, с другой стороны сталкиваются с потребностью поддержки и помощи со стороны других.

Статистически значимых различий по основным тенденциям поведения в группе у подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и подростков, воспитывающихся в семьях обнаружено не было (таблица 2).

Таблица 2.

Тенденции поведения в группах подростков, воспитывающихся в социальном приюте, и подростков, воспитывающихся в семьях

Группа	Тенденции поведения в группе					
	Зави- симость	Незави- симость	Общител- ьность	Необщител- тельность	Приняти- е борьбы	Избега- ние борьбы
Воспитан- ники приюта	10/50%	10/50%	11/55%	9/45%	8/40%	12/60%
Подростки из семей	12/60%	8/40%	6/30%	14/70%	4/20%	16/80%
Статисти-	$\varphi^*=0,6$	$\varphi^*=0,64$	$\varphi^*=1,62$	$\varphi^*=1,62$	$\varphi^*=1,398$	$\varphi^*=1,4$

ческая значимость	p>0,05	p>0,05	p>0,05	P >0,05	P >0,05	P >0,05
------------------------------	------------------	------------------	------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы: как у подростков, воспитывающихся в социальном приюте, так и у подростков, воспитывающихся в семьях, было выявлено преобладание одинаковых тенденций поведения в группе, характерных для подросткового возраста. Таким образом, можно заключить, что ведущих тенденций поведения подростков, воспитывающихся в приюте, достоверно и значительно отличающих их от сверстников, воспитывающихся в семьях, не выявлено.

В этой связи становится очевидной необходимость разработки и реализации коррекционно – развивающей, психолого- педагогической программы работы с данной категорией подростков, направленной на формирование просоциального репертуара поведения в группе, позитивного восприятия себя и окружающих, адекватного возможностям и способностям выстраивания целей и задач ближайшего и отдаленного будущего, что будет способствовать их успешной социальной интеграции.

Список литературы

1. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электрон, ресурс]. – Режим доступа: www.belstat.gov.by/bgd/public_compilation/index. – Дата доступа: 08. 09. 2015.
2. Спиваковская, А.С. Особенности развития личности ребёнка, лишённого родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением // под ред. В.С. Мухиной. – М.: Просвещение, 2006.– С. 146 – 156.
3. Шипицина, Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие/Л.М. Шипицына. – СПб.: Изд- во СПбГУ, 2005. – 628с.
4. Бабицкий, Д., Валетко, В., Горская, А., Рудович, А., Чернявская, А. Социально-экономические аспекты феномена сиротства в Беларуси // Аналитический отчет. – Минск: Просвещение, 2014. – 85с.
5. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Психология сиротства. // А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
6. Яковлева, Н.Ф. Воспитание характера детей-сирот: учебное пособие.// Н.Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 364 с.
7. Фурманов, И.А. Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства: Книга для психологов // И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск: Тессей, 2000. – 224 с.
8. Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. Тест смысло-жизненных ориентаций. // Д.А. Леонтьев. – изд. 2-е. – М.: Смысл, 2000. – 22 с.
9. Психологические тесты / под ред. И.А. Карелина: В 2т. – М. Просвещение, 2001. –С. 65 – 69.
10. В помощь психологу. Диагностические тесты методики для дошкольного и школьного возраста [Электрон, ресурс]. – Режим доступа: www.psiholognew.com. – Дата доступа: – 08. 09. 2015.

УДК 37.013.42:371.217.3 (574)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

*Д.В. Лепешев
Акмолинская область,
Республика Казахстан*

В статье автор представляет современное виденье проблемы социализации и социальной адаптации детей и подростков и его погружение в воспитательно-образовательную среду детского оздоровительного центра. Рассматриваются вопросы в области уровня квалификации вожатых детского центра.

Ключевые слова: коллектив, социализация, социальная адаптация, детский центр, временное детское объединение.

The writing team presents the modern vision of the problem of socialization and social adaptation of children and adolescents and its immersion in the educational and learning environment of children's health center. The questions in the sphere of the youth leaders` skill level of the children's center.

Key words: staff, socialization, social adaptation, children's center, a temporary children association.

Социализация ребенка осуществляется в ходе его деятельности, которая в подростковом возрасте, по мнению таких ученых, как В.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и других, включает в себя две стороны: предметную и социальную. Последняя тесно связывается со становлением мотивационно - потребностной сферы личности. Отметив данную взаимосвязь, Д.И. Фельдштейн пришел к выводу, что «раскрытие особенностей развития этой деятельности, закономерностей этого развития обеспечивает возможности познания важнейших моментов становления сознания, самосознания, выявления путей направленного развития социальной активности ребенка» [1; 179].

Таким образом, особенности социализации личности подростка в конкретный исторический период влияют на возникновение и протекание подросткового кризиса.

Исходя из этого, становится понятной необходимость изучения влияния изменившихся социально-экономических условий на процесс становления личности в подростковом возрасте и её динамики в условиях организованного со стороны взрослыми каникулярного отдыха.

В своем исследовании мы попытались определить некоторые особенности динамики социализации и социальной адаптации современного подростка в условиях временного объединения, детского оздоровительного центра.

Основной смысл социализации – в превращении личности в инициативного, творческого субъекта деятельности. Следовательно, одна из глобальных задач детского центра и его педагогического коллектива состоит в том, чтобы не только способствовать усвоению ребенком социокультурной информации (ценности и нормы) общественно значимого характера, но и содействовать включению этих ценностей в общую систему жизненного опыта воспитанников, переводу их во внутренний план личности.

В философских и в психолого-педагогических исследованиях освещаются как факторы, так и механизмы социализации личности подростков в условиях временного

объединения. Так, например, выдающийся педагог В.А. Сухомлинский в своей работе «Мудрая власть коллектива» писал: «... Процесс социализации является одной из важнейших предпосылок формирования той воспитательной силы коллектива, а которой в педагогической литературе не редко приходится читать как о чем-то таком, что будто бы дается уже в готовом виде.... А правильное включение в жизнь общества, правильная социализация возможны лишь тогда, когда человек сознательно стремится к гармонии собственного «Я» с интересами других людей, не только умеет, но и старается поступится своими желаниями в интересах общего блага.» [2,135].

Н.Ф. Голованова, считает, что, принимая во внимание данный научный подход к процессу социализации, что, социализируясь, подросток не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей [3, 48].

Нами же понимается то, что воспитание в условиях детского центра - часть единого, большого процесса социализации и представляет собой целенаправленное, грамотное управление процессом развития личности на основе ее активного включения в различные виды социальных отношений в общении, игре, практической деятельности.

Развитие личности идет в течение всей жизни и, прежде всего, в процессе социализации.

Российский ученый И.С. Кон, считал, что именно подростковый возраст представляет собой самый активный период социализации человека, когда происходит овладение ими основными социальными нормами и требованиями, формирование индивида как социального существа. С одной стороны - это процесс организованный, с другой - стихийный. Отсюда два подхода к процессу социализации: нормативный, задаваемый обществом и дискритивный - реально существующий [4, 44].

По мнению А.В. Волохова, модели нормативных ситуаций разрабатываются философами, педагогами, психологами в соответствии с социальным развитием общества, его идеалов, установок, норм. Наиболее эффективный путь обновления деятельности детского центра в свете реализации им концепции социализации личности подростка – это обновление содержания деятельности, а здесь наиболее приоритетным следует считать путь разработки и реализации программ деятельности – вариативно - программный подход [5,12].

Социализация подростка в условиях детского центра – это двусторонний процесс. Ребенок усваивает опыт, вступая в социальную среду, и одновременно, - в ходе этого же процесса, он воспроизводит систему социальных связей за счет активного вхождения в среду. Таким образом, обогащаясь опытом, ребенок реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и на окружающих его людей

Одним из активных факторов по развитию позитивной динамики социальной адаптации современных подростков является временное объединение ровесников. При этом деятельность такого временного объединения определяется педагогом с учетом воспитательных и оздоровительных программ детского центра /комплекса/, разработанных на основе государственных общеобязательных стандартов образования и других нормативно-правовых актов в области образования. **Временное объединение** – призвано стать инструментом воспитания личности, потому что, используя его возможности, педагоги-организаторы приобщают подростков к культуре, формируют социальную направленность личности, развивают творческие задатки и способности всех участников единого воспитательно-образовательного процесса.

Мы неоднократно обращали внимание специалистов, практикующих в детских оздоровительных центрах страны на то, что современный подросток изменился, меняется его мировоззрение, ценности и отношение к окружающему миру. Он прибывает в детский центр из «открытого социокультурного пространства» и погружается во «временное закрытое социокультурное пространство», как индивид и личность. От того насколько

позитивным будет происходить процесс «погружения» подростка в новую для него среду пребывания, зависит настолько будет успешным, позитивным процесс социализации и социальной адаптации во временном объединении.

Повышение результативности воспитательно – образовательной деятельности достигается путем создания эмоционально – нравственной и волевой атмосферы официальных и неофициальных отношений педагогического и детских коллективов, организации образовательных занятий, творческого расцвета способностей и дарований подростков и педагогов, создания условий для проявления творческого потенциала педагогического и детского коллективов. Таким образом:

1. У современного подростка затруднено формирование таких ценностных ориентаций, которые бы способствовали его безболезненному вхождению в систему общения с ровесниками. Причиной того служит изменившаяся социально-экономическая ситуация и, как следствие этого, - ослабление референтной функции современной семьи в плане формирования долговременных личностных установок подростков.

2. В настоящее время подростки не спешат создавать близкие и доверительные отношения со своими сверстниками, а предпочитают более легкие и ни к чему не обязывающие контакты, однако потребность в общении сохраняется, не находя своего удовлетворения.

3. Современный подросток стремится получить от центра не только полноценный отдых, но и определенный жизненный опыт, который бы помог ему в дальнейшем быть более эффективным в социальной среде. Но данная потребность сегодня в значительной степени депривирована ввиду неспособности современной школы и семьи транслировать такой опыт.

4. Возникшая на современном этапе развития система детского отдыха переживает кризис в разработке программного полноценного отдыха подростков. Негативные проявления, сопровождающие раннюю включенность подростка в замкнутость и внутренний дискомфорт по нашему мнению, обусловлены, с одной стороны, отсутствием реальной возможности наиболее полного и адекватного удовлетворения данной потребности, а с другой - несформированностью соответствующих культурных традиций по подготовке педагогических кадров в данной сфере образования.

Список литературы:

1. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная пед. академия, 1995. – 223 с.
2. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива (методика воспитания коллектива) - М.: Молодая гвардия, 1995.- 239 с.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2006. – 272 с.
4. Кон И.С. Ребенок и общество - М.: Наука, 1988. – 153 с.
5. Волохов А.В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: Автореф. дисс. докт. пед. наук - Ярославль, 1999. – 31с.

УДК 371.3

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

О. В. Петунин
Кемеровская область, Россия

В статье автор анализирует понятие личностно-ориентированного обучения, и приходит к выводу о том, что личностно-ориентированные технологии позволяют обеспечить приобретение обучающимися индивидуального опыта, собственной личностной позиции, собственных моделей деятельности, то есть способствует активизации познавательной самостоятельности молодых людей.

Ключевые слова: активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи, личностно-ориентированные технологии, субъективный опыт человека, личностная ориентация в изучаемом предмете.

In the article the author analyzes the most important concept of student-oriented learning, and comes to the conclusion that personality-oriented technologies provide for the acquisition of individual learners experience their own personal position, their own business models, i.e. contribute to the activation of cognitive independence of students.

Key words: activation of cognitive independence of students, personality-oriented technologies, subjective human experience, individual orientation in the studied subject.

Сущность педагогической работы, отвечающей требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего и профессионального образования, – формирование психических качеств и способностей обучающегося, которые будут определять его будущую жизнь в обществе как состоявшейся, успешной личности. Задача образования в данном аспекте – сформировать инициативную, творческую и самостоятельную личность. Решение данной задачи в полной мере невозможно без активизации познавательной самостоятельности молодого человека в период обучения.

Под активизацией познавательной самостоятельности учащейся молодежи мы понимаем системное субъектно-согласованное взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на стимулирование мышления, формирование самостоятельности молодых людей в познавательной деятельности и творческое приобретение и использования ими на практике разнообразных компетенций [3].

В истории педагогики существовало две точки зрения на проблему самостоятельности в познании. Согласно первой точке зрения, обучающийся представлял собой пассивный объект воздействия, в который закладывалась определенная сумма знаний, умений и навыков. Представители другой точки зрения считали основной задачей обучения – способствовать саморазвитию личности молодого человека. Любые внешние воздействия на обучающегося могут либо ускорить его развитие, либо, наоборот, замедлить. Подобный взгляд характерен и для многих представителей отечественной педагогической науки.

В связи с этим в процессе обучения педагогами должны специально создаваться условия и использоваться средства, реализация которых позволит обеспечить мобилизацию интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил обучаемых для достижения ими более высокого уровня активизации познавательной самостоятельности.

По мнению Г. И. Щукиной, побуждать обучаемых к активной и плодотворной мыслительной деятельности, развивать их познавательный интерес – значит создавать благоприятные возможности для развития самостоятельности и активности обучающихся для развития разнообразных психических функций – внимания, наблюдения, воображения, памяти, воли, мышления, чувств, потребностей, интереса. Активное отношение человека к знаниям, к науке вообще, к деятельности составляет существенную часть духовного богатства человека. Под влиянием такого отношения, воспитанного в школе, человек совершенствуется всю жизнь [8].

А для этого «необходимо строить обучение таким образом, чтобы перед обучающимися ставились все время те или иные проблемы, требующие самостоятельного решения на базе усвоенных знаний и практических умений. Необходимо тщательно подходить к отбору и составлению различных заданий, всегда отдавая себе, отчет в том

способствуют ли они развитию мышления обучающихся, помогают ли активизировать познавательную самостоятельность или ориентируют на монотонное повторение одних и тех же заученных способов действий [12].

Если нет задачи, то нет и работы мысли. Пассивность школьников и студентов при обучении является следствием игнорирования этого объективного закона, неумение педагогом поставить перед классом или группой познавательную задачу. Осознанная обучающимися познавательная задача вызывает у них поиск ее решения. Этим поиском педагог должен умело и тонко руководить, не подавляя активности обучающихся, а ведя их постепенно к большей самостоятельности [6].

Данные требования и положения привели нас к выводу о необходимости использования личностно-ориентированных технологий для активизации познавательной самостоятельности обучающихся. Личностно-ориентированные технологии обучения предоставляют возможность молодым людям использовать разные способы учебной деятельности, соответствующие их познавательным способностям, ибо, как отмечал Б. М. Теплов, нет ничего не жизненной и схоластичней идеи, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности; эти способы разнообразны, как человеческие способности [7].

Личностно-ориентированные технологии обучения обеспечивают насыщение личностными смыслами педагогического процесса как уникальной среды развития личности. Они реализуются в рамках личностно-ориентированного обучения.

Совокупность теоретических и методологических положений, определяющих современное личностно-ориентированное образование, представлено в работах Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича, А. В. Петровского, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и других исследователей. Объединяет этих исследователей гуманистический подход к обучающимся, ценностное отношение к человеку. В исследованиях этих авторов раскрывается система ценностей личности, как смыслов человеческой деятельности [1; 2; 4; 5; 10].

С целью анализа использования личностно-ориентированных технологий для активизации познавательной самостоятельности мы рассмотрели существующие в отечественной педагогике идеи и взгляды на рассматриваемый вопрос.

Одной из основ личностно-ориентированной технологии является работа И. С. Якиманской, согласно которой личность обучающегося обладает способностью к организации внутренних механизмов развития в ходе самостоятельной познавательной деятельности [10, с. 27–36.].

Личностно-ориентированное образование, по мнению И. С. Якиманской, должно обеспечивать своеобразную встречу субъектного опыта с общественно-значимым опытом в виде обмена и согласования ценностей, смыслов, значений, что вполне согласуется с принципом социокультурной адекватности активизации познавательной самостоятельности. Задача обучения – обогатить, «окультурить» субъектный опыт как жизненно значимый для личности [11, с. 65–72].

Проектируя личностно-ориентированный образовательный процесс, И. С. Якиманская особое внимание уделяет развитию индивидуальных способностей обучающегося, признанию их основной ценностью всего образовательного процесса (принцип гуманистической ориентации обучения). Личностно-ориентированное обучение предстает в ее концепции как технология, которая способствует выявлению и структурированию субъектного опыта обучающегося и путей его согласования с социально-значимым опытом. Большое значение исследователь придает созданию разнообразной по форме и содержанию образовательной среды, необходимым условием которой она считает разработку и использование индивидуальных программ обучения (принцип выбора образовательной траектории) и моделирования исследовательского мышления обучающихся [10].

В исследованиях И. С. Якиманской показаны условия перехода к личностно-ориентированному обучению. Среди них и регламентированное построение учебного процесса, создание условий для индивидуальной деятельности, а значит, – развитие, коррекция и педагогическая поддержка личностного развития молодого человека. Задачу педагогов автор усматривает не в планировании обязательной для всех линии психического развития, (так как любое обучение, целесообразно организованное, выполняет функцию развития), а в помощи каждому обучающемуся в зависимости от его опыта познания, совершенствовании его индивидуальных способностей, развитии его как неповторимой личности (принцип целенаправленной работы по развитию обучающихся). Неповторимость и индивидуальность личности в исследовании представлена как главная ценность, на которой базируются все компоненты образовательного процесса путём преодоления педагогических стереотипов, заданности целей обучения только извне [10].

Таким образом, реализация концепции личностно-ориентированного обучения И. С. Якиманской должна обеспечить своеобразную «встречу» субъективного опыта, сложившегося у человека, с общественно-значимым в виде обмена и согласования ценностей, смыслов, значений. Задача обучения – обогатить, «окультурить» субъективный опыт как жизненно значимый для личности.

Структуру субъективного опыта автор определяет как соотношение входящих в него элементов и их иерархию, то есть как предметы, представления, понятия, умственные и практические операции, приёмы, правила выполнения действий, ценностные смыслы.

По нашему мнению, разнообразная по содержанию и формам образовательная среда даёт возможность молодым людям раскрыть себя, самореализоваться. Специфика личностно-ориентированного обучения выражается в рассмотрении субъективного опыта человека как личностно-значимой ценностной сферы; в обогащении его в направлении универсальности и самобытности; в развитии содержательных мыслительных действий, как необходимых условий творческой самореализации; в самоценных формах активности; познавательных, волевых, эмоционально-нравственных устремлениях. Педагог, ориентируясь на социально значимую модель личности, создаёт условия для свободного творческого ее саморазвития, опирается на самоценность юношеских представлений, мотивов, учитывает динамику изменений в мотивационно-потребностной сфере обучаемого.

Результат анализа позволяет нам сделать следующие выводы: реализация технологии личностно-ориентированного обучения означает обращение к субъективному опыту познания каждого обучаемого. Любая научная информация превращается в знания, если она обретает личностный смысл и носит ценностный характер.

В личностно-ориентированном обучении развитие обучающегося одновременно идет в двух направлениях:

– первое направление – социализация, то есть овладение культурно-сообразным (нормативным) образцом, его воспроизводство, применение в жизни. Если это не происходит, имеет место социальная дезадаптация;

– второе направление – открытость, природное стремление ребенка выйти за рамки заданного; стремление к креативности, что предполагает использование собственного опыта, нередко сложившегося и усвоенного в другой системе ценностей и отношений [9, с. 39–45].

Концепция личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревской несколько с других позиций, основывается на признании в качестве ценностей самореализации, жизнестворчества, культурной идентификации, индивидуализации, личностно-гуманного подхода к учащемуся, личностно-смысловой направленности, культурологического содержания образования, диалогичности и творческого характера учебной деятельности [1].

Е. В. Бондаревская рассматривает этот тип образования как обеспечивающий развитие личности, поддержку её индивидуальности; предоставляющий свободу способов

самореализации личности в культурно-образовательном пространстве. Не менее важной характеристикой данного типа образования автор считает ценностное отношение к каждой личности, уважение её самобытности, понимание того, что обучающийся является субъектом собственной жизни, имеет собственную жизненную историю, собственное Я, свой внутренний мир.

Личностный компонент, по мнению автора, как системообразующий, ориентируется на развитие личностно-смысловой сферы обучающихся, определяющей отношение, переживание, осознание ценности учения и жизни. Молодой человек в данной системе образования рассматривается не только как субъект учения, но и как субъект жизни, и тогда его развитие рассматривается не в узко интеллектуальном, а в личностно-смысловом значении.

Вместе с тем, сущность личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревская видит в культурологическом его содержании, в его направленности на воспитание человека культуры.

Мы считаем несомненным плюсом данной концепции, тот факт, что рассмотрение развития личности молодых людей происходит в неразрывном единстве с характерной для них культурной средой. Подобный подход является ключевым в понимании культуры, как целеобразующей материи, дающей направленность содержанию образования. С другой стороны, такой подход может привести к чрезмерно широкому рассмотрению проблемы активизации познавательной самостоятельности с полным или частичным игнорированием деталей.

Сходной точки зрения придерживается и автор другой личностно-ориентированной концепции образования – В. В. Сериков. Его концепция строится на выявлении философских и дидактических основ данной системы образования, выделении особенностей целевого, содержательного и процессуального аспектов в сравнении с традиционными и в определении того специфического, что характерно для личностно-ориентированного образования [5].

Личностная ориентировка в изучаемом предмете рассматривается В. В. Сериковым как особый вид социально-культурного опыта, освоение которого является особым структурным компонентом содержания общего образования. Личностная ориентация в изучаемом предмете рассматривается как определённая форма (уровень) единства содержательного и процессуального аспектов образования.

В структуре личностной ориентировки автор выделяет определённую последовательность операций, таких как выявление практических ценностей, связанных с изучением явлений, осознанием их духовной ценности, усвоением предметного знания, образцов творческой деятельности учёных и опыта совместной с партнёром деятельности. И на основе этого – открытие в себе новых возможностей, интеллектуальных и нравственных сил, осознание самоценности учебно-познавательной деятельности, как процесса саморазвития. В данном случае технология личностно-ориентированного обучения требует организации различных личностно формирующих ситуаций [5].

Таким образом, основной ценностью личностно-ориентированного образования, по В. В. Серикову, является потребность обучающегося быть личностью. Реализации этой потребности способствует создание условий для проявления личностных функций обучающихся – избирательности, мотивации, рефлексии, самореализации, смыслотворчества и других универсальных личностных способностей. Личностно утверждающую ситуацию В. В. Сериков выделяет в качестве единицы личностно-ориентированного педагогического процесса.

Анализ ряда концепций личностно-ориентированного обучения позволил нам сделать вывод о том, что оно позволяет обеспечить приобретение обучающимися индивидуального опыта, собственной личностной позиции, собственных моделей деятельности, то есть способствует активизации познавательной самостоятельности молодых людей. Как показывает наш педагогический опыт, проведение эффективной

педагогической работы по активизации познавательной самостоятельности обучающихся возможно только при наличии опоры на субъективный опыт обучающихся, сложившиеся когнитивные схемы, с дальнейшим их развитием и пополнением.

Список литературы

1. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. пед. универ., 2000. – 351 с.
2. Кульневич, С. В. Педагогика личности от концепций до технологий [Текст] / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д.: ТЦ Учитель, 2001. – 158 с.
3. Петунин, О. В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи [Текст] / О. В. Петунин. – Томск: Изд-во Томского университета, 2010. – 372 с.
4. Петровский, А. В. Личность, деятельность, коллектив [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
5. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
6. Скаткин, М. Н. Школа и всестороннее развитие детей [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
7. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
8. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
9. Якиманская, И. С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы [Текст] / И. С. Якиманская // Директор школы. – 1995. – № 3. – С. 39–45.
10. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
11. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения [Текст] / И. С. Якиманская // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 65–72.
12. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК 37.034

ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНИ И ПОДВИГА НОВОМУЧЕНИКОВ И ИСПОВЕДНИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ИДЕАЛОВ И ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*О.В. Пигорева
З.Д. Ильина
Курская область, Россия*

В период обновления ценностных ориентиров и содержания образования, признания на федеральном уровне важности духовно-нравственного воспитания изучение жизни и подвига новомучеников и исповедников российских XX века способно стать действенным средством формирования аксиологических идеалов подрастающего поколения, дополнить материал по советскому периоду отечественной истории. В статье анализируются примеры из практики изучения житийной традиции в российской школе в 1990–2000-е годы, обоснованы методологические подходы к организации изучения житий новомучеников и исповедников в современном образовательном пространстве, представлена тематика цикла уроков.

Ключевые слова: образование, новомученики и исповедники российские, канонизация, православие.

In the refresh period of values and content of education, recognition at the Federal level of the importance of spiritual and moral education the study of the life and heroism of the new martyrs and Confessors of the twentieth century could be an effective means of formation of axiological ideals of the younger generation, to Supplement the material on the Soviet period of Russian history. The article analyzes the practices of studying hagiographical traditions in the Russian school in 1990-2000-ies, substantiated methodological approaches to the study of the lives of the new martyrs and Confessors in the modern obra-related space, presents the theme of cycle of lessons.

Key words: education, Russian new martyrs and confessors, canonization, Orthodoxy.

Современное отечественное образование переживает период обновления ценностных ориентиров и содержания. Признание пагубности упразднения воспитательной функции школы, отказ от всеобщего увлечения западными методиками, получение правовых возможностей реализации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения изменили подходы в работе школы. Получившая развитие в постсоветский период в областях центра России практика изучения истории и культуры православия как традиционной и самой массовой религии жителей, имеющей огромное значение в формировании нашего государства, развитии культуры и становлении самосознания русского народа, введение в российских школах с 2012 года комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» свидетельствуют о востребованности в современном образовательном пространстве опоры на нравственные религиозные ценности. Изучение в контексте православной духовной традиции жизни и подвига новомучеников и исповедников российских XX века будет способствовать сохранению национальной идентичности, духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения, дополнению знаний по отечественной истории советского периода, имеющего противоречивые оценки в научной и общественной мысли. В данной статье авторы стремились раскрыть интеллектуальный и духовный потенциал изучения жизни и подвига новомучеников и исповедников в школе, проанализировать методологические и источниковедческие вопросы организации работы учителя по изучению житийной традиции, проследить исторический опыт российских регионов по организации подобной работы.

Методологические основы изучения жизни и подвига новомучеников и исповедников российских XX века включают общефилософские и исторические методы, положения цивилизационного подхода, результаты развития научной мысли в области истории, философии, педагогики, социологии, культурологии, политологии. Авторская точка зрения на значимость и практику изучения жизни и подвига новомучеников формировалась на основе научных исследований и собственного педагогического опыта в регионе, где православие является традиционной религией; развивалась при разработке учебных программ, подготовке учебно-методических пособий, в том числе учебных курсов в вузе «Православие в истории России и Курского края», «Культура и история Курского края» [6, 9]. Вышесказанное позволило строить теоретическую позицию при определении подходов к изучению жизни и подвига новомучеников с опорой на достижения современной науки с учетом значимости духовно-ценностного фактора в изучении действительности и рассматривать православную культуру как носительницу традиционных духовно-нравственных ценностей.

Тема политических репрессий стала появляться в советских средствах массовой информации с конца 1986 года и сразу же взволновала общественность. В числе жертв репрессий упоминались духовенство и верующие миряне. Интерес к проблеме в период перестройки усиливался под влиянием государственной политики, провозгласившей

принципы демократизации и гласности на фоне все возраставшего интереса к изучению «белых пятен» истории. Начавшееся после масштабного празднования юбилея христианства, проходившего в июне 1988 года в Москве, Загорске, Киеве, Владимире и Ленинграде, а затем продолжившегося во всех центральных областях РСФСР, церковное возрождение способствовало тому, что тема репрессий священнослужителей, монашествующих, православных мирян не могла остаться незамеченной как для исследователей, так и для широкой общественности. Но если тема политических репрессий была в определенных чертах знакома советским гражданам, то проблема репрессий в отношении духовенства и верующих была нова и мало понятна для большей части людей, заинтересовавшихся историей страны. Публикации периода перестройки о репрессиях священнослужителей, монашествующих и верующих мирян были крайне малочисленны и носили в основном публицистический характер. Формирование Собора новомучеников и исповедников российских началось с 1992 года, затем последовали канонизации новомучеников в 1994 и 1997 годах, самая масштабная канонизация 2000 года на Юбилейном Архиерейском Соборе Русской православной церкви.

Канонизация новомучеников и исповедников возродила жанр житийной литературы. Игуменом Дамаскиным (Орловским) в период с 1992 по 2002 год была подготовлена семитомная серия «Мученики, исповедники и подвижники благочестия Русской Православной Церкви XX столетия. Жизнеописания и материалы к ним» [5], началось издание еще одной многотомной серии «Жития новомучеников и исповедников Российских XX века»; обоснованы методологические и источниковедческие подходы к изучению жизни и подвига новомучеников и исповедников Церкви Русской [3, 4].

В регионах Центральной России к концу XX века уже был накоплен значительный педагогический опыт по использованию ценностей православной культуры в учебно-воспитательном процессе, однако нравственный потенциал подвига новомучеников и исповедников недостаточно использовался в школьной практике: лишь в некоторых региональных учебных пособиях выделены имена пострадавших за православную веру в годы советской власти, представлен материал для изучения жизни и подвига новомучеников и исповедников XX века [1, 8].

Огромный нравственный и культурный потенциал житийной литературы, появившейся в программах общеобразовательных учебных заведений в первой половине 1990-х годов и изначально восторженно воспринятой многими педагогами-энтузиастами, методистами, стремившимися к обновлению содержания образования, в большинстве случаев не был реализован. В числе факторов, затрудняющих подобную работу, можно назвать новизну темы для исторической науки, методическую неразработанность проблемы, сложность восприятия материала многими школьниками и др. Кроме того, изменилась роль житийной литературы – она уже не является предметом семейного чтения, не воспринимается как признанное в обществе значимое духовное, культурно-историческое явление, способное влиять на душу и ум русского человека. В результате – наличие у педагогов весьма небогатого инструментария: организация работы учеников на поиск «призрачного» канона построения жития, синтаксических законов организации текста, лексических средств – эпитетов, красочных сравнений, архаичных элементов, сходства со сказками, мифами и пр. Жития в постсоветские годы изучались поверхностно, рассматривались как один из фольклорных жанров. Так, традиционные элементы сказки предлагалось найти при изучении «Жития Петра и Февронии Муромских», былинные черты – в «Житии Александра Невского» и т.п. Показателен пример из педагогической практики завуча одной из московских школ, который обосновывает мнение, что расширение перечня агиографических источников в общеобразовательной школе непродуктивно и рекомендует включение в школьный курс квазиагиографических (литературных) материалов, в частности, фрагмента романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», который, по мнению педагога, произрастает из агиографии, но при этом

лишен сложностей жанровой специфики. Данная «литературная производная», как считает завуч школы, должна стать заменой житийной литературы [2]. На наш взгляд, нельзя согласиться с подобным предложением, но сложно спорить с практиком, так как педагог, будучи лишен методики, инструментария изучения житийной литературы, сталкивается с огромными сложностями.

Необходимость научного и методического обеспечения изучения житийной литературы, в том числе житий новомучеников и исповедников российских XX века, актуализировало подготовку учебно-методического пособия «Изучение жизни и подвига новомучеников и исповедников российских XX века в образовательном пространстве регионов Центральной России» [7]. В пособии изложены материалы для организации изучения жизни и подвига новомучеников и исповедников, обосновываются критерии изучения и публикуются подробные конспекты восьми уроков для старших классов средней школы. Пособие предназначено для учителей-предметников, в том числе по основам православной культуры, истории, литературе и др., а также для классных руководителей, педагогов, занимающихся духовно-нравственным воспитанием школьников. Пособие сопровождается иллюстративным материалом, состоящим из десяти видов цветных буклетов, которые отражают методологические подходы к изучению житий новомучеников и исповедников и представляют дополнительный материал к урокам; кроме того, к пособию прилагается компьютерный диск, на котором записаны электронные версии материала для подготовки учителями презентаций по каждому уроку.

Учебно-методический комплект рекомендован к публикации Издательским Советом Русской Православной Церкви. Рецензентами выступили д.пед.н., профессор В.М. Меньшиков, д.ист.н., профессор В.П. Пашин, д.пед.н., профессор Г.Н. Подчалимова.

Анализ источниковой базы и историографии вопросов о жизни и подвиге новомучеников и исповедников российских XX века позволил определить ряд тем, с которых следует начинать знакомство с проблемой, а также выделить условия, способствующие повышению интереса обучающихся к теме и ее успешному освоению. Выбор тем реализован в тематике уроков:

урок 1. Первые жертвы гонений на Русскую Православную Церковь: священномученики Владимир (Богоявленский), митрополит Киевский и Галицкий, и Гермоген (Долганев), епископ Тобольский и Сибирский;

урок 2. Соловецкий лагерь особого назначения. Священномученик Иоанн Стеблин-Каменский и его письма с Соловков;

урок 3. Икона «Собор новомучеников и исповедников Российских». Святые места памяти о жертвах репрессий 1937–1938 гг.: Бутовский полигон и урочище Солянка. Куряне – жертвы Бутовского полигона;

урок 4. Собор Курских святых. Священномученик Дамиан (Воскресенский), архиепископ Курский и Обоянский;

урок 5. Священномученик Онуфрий (Гагалюк), архиепископ Курский и Обоянский;

урок 6. Исповеднический подвиг: священноисповедник Лука (Войно-Ясенецкий), архиепископ Симферопольский и Крымский;

урок 7. Женский христианский подвиг в XX в.: мученица Татиана Гримблит и исповедница Хиония Архангельская;

урок 8. Жизнь и подвиг новомучеников и исповедников российских XX в. – урок потомкам.

Проведенный научный анализ позволяет рекомендовать изучать материал о жизни и подвиге новомучеников и исповедников российских в контексте отечественной истории в хронологической последовательности, опираясь на характеристику эпохи, исторические факты. Крайне важно в работе использовать региональный материал. Кроме того, успешность решения поставленных задач будет зависеть от доступности получения материалов учителем и учеником. С этой целью авторы предлагают использовать материалы Регионального общественного фонда «Память мучеников и исповедников

Русской Православной Церкви», официальных сайтов епархий и др. (например: <http://www.fond.ru>; <http://www.eparhia.kursk.ru> и др.).

При организации работы по изучению жизни и подвига новомучеников и исповедников необходимо руководствоваться следующими критериями (подробно критерии проанализированы в журнале «Преподавание истории в школе» [10]): использование опубликованных исторически достоверных материалов, каковыми являются жития новомучеников и исповедников Церкви Русской, в частности, составленные игуменом Дамаскиным (Орловским); разъяснение значения подвига новомучеников и исповедников на конкретных примерах в рамках исторического контекста и формирование у школьников понимания значимости «святости» в православной культуре; позитивное изложение материала; опора на уже ранее известные ученикам сведения из различных учебных курсов, средств массовой информации, бытовой культуры; интерактивный характер обучения, привлечение школьников к сбору материалов о мучениках и исповедниках XX века, к поиску ответов на поставленные вопросы в личном опыте, истории своих семей; применение высокого стиля изложения материала; тщательная работа со словом; использование материалов общероссийской и региональной тематики.

Использование в учебно-воспитательной работе материалов о новомучениках и исповедниках позволит педагогам работать над формированием у школьников понимания значимости христианского подвига, идеи жертвенности; педагоги смогут помочь школьникам понять мотивацию поступков обычных русских людей, ставших «героями духа», учить молодежь поиску ориентиров поведения. Огромно нравственное влияние, которое способно оказать знакомство с жизнью пострадавших за православную веру людей, отказавшихся стать предателями. Кроме того, временная близость сегодняшнего дня и жизни новомучеников, современниками которых были близкие родственники многих нынешних школьников, способна усилить восприятие материала учениками. Еще один крайне важный для воспитания современной молодежи факт: на фоне очернения всей советской истории рассказ о подвиге людей, живших в XX веке, будет способствовать позитивному отношению к прошлому своей Родины, позволит формировать у учеников понимание того, что память о трагедиях так же священна, как и память о победе.

Таким образом, работа по изучению жизни и подвига новомучеников и исповедников российских XX века при грамотной методологической и методической организации будет способствовать формированию у школьников ценностных идеалов и обновлению содержания образования (в частности, по истории советского периода, который опорочен и обесчещен, а вместе с ним обесславлены и люди той эпохи).

Список литературы

1. Андрицова М.Ю., Валуев Д.В., Довгий Т.П. История православной культуры земли Смоленской: учебное пособие для основной и старшей ступеней общеобразовательных школ, лицеев, гимназий. 2-е изд., доп. Смоленск, 2004. С. 156–162.
2. Ефимов А.С. Проблемные аспекты изучения агиографии в общеобразовательной школе // Психология, социология и педагогика. 2014. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/01/2728>). Дата обращения: 14.03.2015.
3. Игумен Дамаскин (Орловский). Историко-церковные исследования житий святых мучеников и исповедников Русской Православной Церкви XX столетия // Вестник архивиста. 2009. № 3. С. 38–49.
4. Игумен Дамаскин (Орловский). Методология и практические особенности исследования подвига новомучеников и исповедников Российских // XVII Международные Рождественские образовательные чтения. Прославление и почитание святых. Материалы конференции. М., 2009. С. 12–25.

5. Игумен Дамаскин (Орловский). Мученики, исповедники и подвижники благочестия Русской Православной Церкви XX столетия: Жизнеописания и материалы к ним. Кн. 1–7. Тверь: Булат, 1992–2002.

6. Ильина З.Д., Кузнецова Л.А., Пигорева О.В. Культура и история Курского края: учебное пособие. Курск: Изд-во Курск. гос. с.-х. ак., 2015. 216 с.

7. Ильина З.Д., Пигорева О.В. Изучение жизни и подвига новомучеников и исповедников российских XX века в образовательном пространстве регионов Центральной России (учебно-методическое пособие). Курск: Изд-во Курск. гос. с.-х. ак., 2015. 168 с.

8. Основы православной культуры: экспериментальное учебное пособие для 9 класса общеобразовательных школ, лицеев, гимназий / науч. рук. В.М. Меньшиков. Курск, 2012. С. 191–206, 224–233.

9. Пигорева О.В., Ильина З.Д., Бунин А.Ю. Православие в истории России и Курского края: учебное пособие. Курск: Изд-во Курск. гос. с.-х. ак., 2012. 164 с.

10. Пигорева О.В. Изучение жизни и подвига новомучеников и исповедников российских в школе: трудности, критерии, перспективы // Преподавание истории в школе. 2015. № 3. С. 46–52.

УДК 377

КОНЦЕПЦИЯ ПЕРМАНЕНТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Е.С.Полякова
г. Минск, Республика Беларусь

Актуальность перманентного развития профессионала выдвигается на одно из первых мест в самоактуализации личности. Полисубъект в музыкальном образовании состоит из реальных субъектов и квазисубъектов, а механизмом перманентного развития личности и инвариантов ее профессионализма в специфическом полисубъектном взаимодействии является интерпретация музыкального произведения. В исследовании выявлены тенденции перманентного развития педагога-музыканта: стадиальность, асинхронность, темпоральная пластичность и двухвекторная направленность и условия полисубъектного взаимодействия: творческий характер музыкальной деятельности, аллотропизм, полифункциональность и поликультурность музыкально-образовательного процесса.

Ключевые слова: перманентное развитие, музыкально-образовательный процесс, полисубъект, квазисубъект, инварианты профессионализма, условия полисубъектного взаимодействия, закономерности перманентного развития.

The actuality of permanent development of a professional is put in one of the first places in personality self-actualisation. The polysubject in music education is composed of real subjects and quasi-subjects, and that the mechanism of the permanent development of a personality and invariants of his/her professionalism in the specific polysubject interaction is the interpretation of a musical composition. In the research, the tendency of permanent development of a teacher-musician: stageness, asynchrony, temporal plasticity and two-vector orientation, and the conditions of polysubject interaction have been revealed: creative character of musical activity, allotropism, polyfunctionality and polyculturality of the musical and educational process.

Keywords: permanent development, musical and educational process, polysubject, quasisubject, invariants of professionalism, conditions of polysubject interaction, regularities of permanent development.

Одной из ключевых проблем профессиональной подготовки является использование человекотворческого потенциала музыкального искусства для развития личности педагога-музыканта.

Разработанная концепция перманентного развития личности педагога-музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия опирается на синергетический подход. В ней определены: *основное противоречие* – разрыв между инвариантами профессионализма педагога-музыканта и возможностью их перманентного развития в традиционном музыкально-педагогическом процессе; *цель преобразования* – перманентное развитие педагога-музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия; *продукт преобразования* – интенсифицированный процесс перманентного развития учителя музыки.

Проанализируем теоретические основания предлагаемой концепции.

1. Идея *перманентного развития личности профессионала*. С конца XX века социально-философский аспект постоянного и непрерывного развития личности в онтогенезе привлекает исследователей: философов, психологов, педагогов (С.Р. Аблеев, О.А. Базалук, Н.В. Даниелян, А.Н. Самойлов, А.Р. Ушаков, Ю.М. Федоров и др.).

Образовательная практика привела к необходимости уточнения и корректировки понятия *перманентное развитие*. Термин *перманентный* определяется как постоянный, непрерывный (в англ., нем. *permanent* – постоянный; фр. *permanent* – постоянный, непрерывный). Появление временного аспекта актуализирует смыслы перманентного развития как психолого-педагогической категории в реальном образовательном процессе.

Перманентное развитие личности профессионала определяется как постоянно осуществляемый в онтогенезе (вне временных рамок) процесс позитивных сопряженных изменений личностных свойств и качеств человека, обеспечивающий плодотворную, творческую деятельность в избранной профессии на основе самореализации [3].

Перманентное развитие педагога-музыканта опирается на использование личностного энергетического ресурса, потенцирование времени, реализацию условий специфического полисубъектного взаимодействия и показывает возможность ускорения развития личности профессионала и уменьшения временных и материальных затрат музыкально-педагогического образования.

2. Признание *аллотропной метасистемы музыкально-педагогического процесса* альтернативным способом существования этого процесса. Понятие *аллотропизм* (от греческого *allos* – иной и *tropos* – способ, образ) позволяет разграничить традиционный педагогический процесс, основывающийся на приоритете *рацио* и альтернативный способ бытия музыкально-педагогического процесса. Доказано, что аллотропизм как сущностная его характеристика обусловлен *спецификой* предмета деятельности: приоритетом эмоционально воспринимаемой информации и особенностями ее функционирования (регулируемость, распознаваемость, приспособляемость, парность, фазность и др.); интеграцией переживания и проживания музыки в модели мгновенного времени и обретения, осознания духовного опыта в модели линейного времени; квазисубъектностью музыкального произведения; *эмоциогенными* факторами музыкально-педагогического процесса: эмоциональным отношением к успешности или неуспешности своей деятельности; эмоциональными взаимоотношениями и взаимодействиями в полисубъекте (Е.С. Полякова) [4].

Важным теоретико-методологическим основанием является рассмотрение музыкально-педагогического процесса как *сложной многокомпонентной*

метасистемы. В предлагаемой концепции музыкально-педагогический процесс является контекстом, в котором осуществляется перманентное развитие личности профессионала.

3. Системообразующим ядром процесса музыкального образования является **полисубъект** (И.В. Вачков, Л.М. Митина, А.П. Сманцер и др.), который в данной концепции определяется как *целостное динамическое социально-психологическое образование, отражающее феномен единства перманентного развития субъектов музыкально-образовательной среды и проявляющееся в способности субъектов активно взаимодействовать между собой и с квазисубъектами и выступать единым целым в отношении к процессам самопознания и саморазвития.*

Следует отметить, что в музыкально-педагогическом процессе **структура полисубъекта** усложнена: он включает в себя не только *реальных субъектов* (педагога и студентов), но и некоторое количество *воображаемых квазисубъектов* – музыкальных произведений, которые существуют во времени, предъясняя себя в развитии и изменении; вариативность смыслов и связанных с ними значений отражает автономность существования и независимость функционирования музыкального образа. В полисубъектном взаимодействии происходит самопознание воспринимающей личности, взаимодействие субъекта восприятия с музыкальным образом, коррекция и регуляция личности [5].

Полисубъектные взаимодействия представляют собой связь субъектов между собой и с квазисубъектами в совместной музыкальной деятельности и имеют темпоральную основу. В качестве **механизма** перманентного развития личности в полисубъектном взаимодействии выделена интерпретация, которая *выступает как фактор изменения и развития личности* через соотнесение общечеловеческих эмоций, выраженных в произведениях музыкального искусства – квазисубъектах, с собственными эмоциями субъекта музыкальной деятельности и поиски субъективного смысла музыкального произведения и его объективного значения.

Динамика становления полисубъекта показывает, что сначала должны быть разрушены стереотипы, сложившиеся в предыдущей общности. Далее следует этап становления нового полисубъекта, который не всегда последовательно переходит от предсубъектного уровня взаимодействия до универсального полисубъектного.

4. Обоснование *личностно-профессиональных качеств как инвариантов профессионализма.* Современные исследования профессионализма выделяют одну структурную единицу, которая входит составляющей во все профессиональные параметры. Это личностные черты, которые по полиморфной классификации А.Г. Шмелева имеют базовый макроуровень (с определенной долей приближения их можно обозначить термином темперамент), мезоуровень (эти личностные конструкты можно определить как характер) и микроуровень, локальные ситуационные рефлексивно-личностные черты, задающие определенные сценарии поведения для конкретных ситуаций [7]. В профессии учителя они называются либо профессионально важными качествами, например у Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова, либо, при акцентировании уникального индивидуального опыта, личностно-профессиональными качествами (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, И.А. Зимняя, Г.М. Цыпин) [2; 6].

В акмеологии качественная характеристика субъекта труда, отражающая достаточно высокий уровень профессиональных и личностных качеств определяется как **профессионализм личности.** Во многом это связано с так называемыми **инвариантами профессионализма**, которые рассматриваются как «основные свойства, качества и умения профессионала (в ряде случаев и необходимые условия), обеспечивающие высокую эффективность и стабильность деятельности» [2, с. 223]. Акмеологические инварианты профессионализма развитые до высокого уровня становятся личностно-профессиональными качествами (индивидуальными онтогенетическими образованиями, имеющими полиморфную многослойную структуру и обеспечивающими персональный выбор, успешное освоение и самореализацию в профессии, высокий уровень

осуществления полифункциональной музыкально-педагогической деятельности и дальнейшее ее развитие на основе индивидуального опыта) [2, 4].

5. *Закономерности перманентного развития личности профессионала.*

В каждый период развития человека (с детства до зрелости) можно обнаружить те личностные конструкторы, на основе которых происходит становление и развитие инвариантов профессионализма педагога-музыканта. В связи с этим прослеживается определенная **стадиальность в развитии личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта как доминирующая тенденция** этого процесса. Инварианты профессионализма проходят в своем становлении протостадии (у ребенка диагностируются музыкальные задатки и т.д.); предпрофессиональную стадию (учебно-музыкальная деятельность обеспечивает развитие качеств будущего профессионала: музыкальности, слуха, чувства ритма и т.д.); стадию личностной актуализации качеств (актуализируются качества, необходимые для собственной музыкальной деятельности: трудолюбие, ответственность, вукоизвлечение, музыкальное мышление и т.д.), стадию актуализации общих и специфических личностно-профессиональных качеств для музыкально-педагогической деятельности (изменяется направленность с личностной на социальную, с себя на Другого).

Специфика музыкально-педагогической подготовки требует значительно более раннего включения ребенка в музыкальную деятельность, вне зависимости от того станет он профессионалом или нет. Это связано с определенными сензитивными периодами. Здесь проявляется **асинхронность развития педагога-музыканта**, обусловленная сензитивными периодами возникновения и развития личностно-профессиональных качеств (например, качественное звукоизвлечение – с 5 до 9 лет; психомоторика и технические навыки 8-12 лет; операционное музыкальное мышление с 12 до 15 лет и т.д.).

Процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств проявляет и такую закономерность как **темпоральную пластичность**, т.е. может ускоряться или замедляться в зависимости от организации музыкально-педагогического процесса; от использования его организационных, технологических ресурсов и личностных ресурсов его субъектов; от преодоления «критического значения» интенсификации образовательного процесса для наиболее важных дисциплин, определяющих профессиональный облик специалиста педагога-музыканта и т.д.).

В развитии личностно-профессиональных качеств учителя музыки проявляется **двухвекторная направленность** актуализации специфических личностно-профессиональных качеств. В период становления эти качества ориентированы на успешное осуществление собственной учебно-музыкальной деятельности, которую они внутренне обуславливают. Но эти же качества определяют и успешную профессиональную деятельность учителя музыки при условии адаптации их к музыкально-педагогическому процессу, направленности на организацию музыкальной деятельности другого субъекта (обучающегося) и актуализации их в собственной музыкально-педагогической деятельности [4].

6. Концептуальные регулятивы перманентного развития личности педагога-музыканта, представлены педагогическими *ценностями* и *условиями* полисубъектного взаимодействия.

Педагогическими ценностями являются: *ценности*, связанные с процессом перманентного развития личности педагога-музыканта (свобода самореализации, раскрытие себя в творческой музыкальной и педагогической деятельности, профессиональный рост в музыкально-педагогическом процессе, духовно-нравственное становление личности и т.д.); *система ценностей* актуализирующаяся на онтологическом уровне для данной концепции в виде Свободы самопроявления, Гуманизма, Творчества, Красоты, Добра, Справедливости. Музыкальное искусство порождает следующие

рефлексируемые ценности: красоту, духовность, смыслообретение и рефлексию гуманистической направленности музыкального искусства; художественность и свободу самовыражения в музыке и пр.

Условия полисубъектного взаимодействия представлены:

1. *Творческим характером музыкальной деятельности:* творчески ориентированный музыкально-педагогический процесс обеспечивает развитие креативного потенциала как студента, так и педагога, что отмечают многие известные ученые: Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин и др. Это позволяет сформулировать первое условие полисубъектного взаимодействия: ***интенсивность становления личности педагога-музыканта определяется творческим характером музыкально-педагогического процесса.***

2. *Аллотропностью метасистемы музыкально-педагогического процесса как мерой соотношения его эмоциональных и логических компонентов, что обуславливает результативность перманентного профессионального развития специалиста.* Сравнивая две системы, в рамках которых функционирует музыкально-педагогический процесс: музыка как искусство и педагогика, психология, музыкознание как наука, – можно прийти к выводу, что специфика предмета деятельности обуславливает приоритет эмоциональной составляющей музыкально-педагогического процесса.

3. *Полифункциональностью музыкально-педагогического процесса.* Теория функциональных систем П.К. Анохина экстраполированная в педагогическую науку позволяет констатировать, что предполагаемый и желаемый конечный результат деятельности (овладение необходимой компетенцией) определяет складывающуюся структуру очередной функциональной связи (системы) и обуславливает, как и в каких комбинациях будут действовать органы и психологические структуры личности, объединяющиеся в данную функциональную систему. Программа будущих действий формируется в мозгу педагога-музыканта, а системы организма выполняют намеченное [1]. Таким образом, ***овладение необходимыми профессиональными компетенциями обусловлено полифункциональностью музыкально-педагогического процесса.***

4. *Поликультурностью музыкально-педагогического процесс,* которая основывается на открытости, динамичности культуры и образования и обеспечивает связь развивающей среды, с качеством и эффективностью профессиональной подготовки, с музыкальной деятельностью, осуществляемой носителем культуры в поликультурной среде. Содержание музыкально-эстетических предметов приобщает обучающегося к мировой и национальной культуре, психолого-педагогический блок формируют культуру общения и профессионализм, общественные дисциплины помогают становлению человека мира и гражданина своей страны. ***Поликультурность музыкально-педагогического процесса обуславливает интенсивность и уровень развития личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта*** [4].

Многолетний эксперимент включал исследование профессионального становления четырех групп студентов: двух экспериментальных (пятилетнего и четырехлетнего срока обучения) и двух контрольных (тех же сроков обучения).

Для выявления различий по перманентному развитию инвариантов профессионализма у испытуемых контрольной и экспериментальной групп четырехлетнего срока обучения на начало проведения эксперимента и к моменту его окончания использовался U-критерий Манна-Уитни (в системе STATISTIKA 5.5). Результаты обработки представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Результаты U-критерия Манна-Уитни (контрольная и экспериментальная группы, 4-летнее обучение, первый год обучения, N=24)

	Rank Sum контрол	Rank Sum эксперим	U	p-level	Valid N контрол	Valid N эксперим
M	133,0000	167,0000	55,00000	,326356	12	12
C_C	136,0000	164,0000	58,00000	,418929	12	12
B_MO	159,5000	140,5000	62,50000	,583364	12	12
K_3	151,0000	149,0000	71,00000	,953960	12	12
T_C	147,5000	152,5000	69,50000	,885235	12	12
O_M	143,5000	156,5000	65,50000	,707456	12	12
3_B	171,0000	129,0000	51,00000	,225355	12	12
A	148,0000	152,0000	70,00000	,908073	12	12
П_Н	164,0000	136,0000	58,00000	,418929	12	12

Таблица 2 – Результаты U-критерия Манна-Уитни (контрольная и экспериментальная группы, 4-летнее обучение, четвертый год обучения, N=24)

	Rank Sum контрол	Rank Sum эксперим	U	p-level	Valid N контрол	Valid N эксперим
M	109,0000	191,0000	31,00000	,017932	12	12
C_C	125,0000	175,0000	47,00000	,148924	12	12
B_MO	122,0000	178,0000	44,00000	,105979	12	12
K_3	101,0000	199,0000	23,00000	,004672	12	12
T_C	112,0000	188,0000	34,00000	,028248	12	12
O_M	94,5000	205,5000	16,50000	,001355	12	12
3_B	132,0000	168,0000	54,00000	,298705	12	12
A	101,0000	199,0000	23,00000	,004672	12	12
П_Н	136,5000	163,5000	58,50000	,435736	12	12

Расшифровка аббревиатур инвариантов профессионализма: M – музыкальность; C_C – способность к сопереживанию; B_MO – вербализация музыкального образа; K_3 – качественное звукоизвлечение (туше); T_C – техническое совершенство; O_M – образное мышление; 3_B – звукотворческая воля; A – артистизм; П_Н – педагогическая направленность.

Как видно из таблиц 1 и 2 статистически значимых различий у испытуемых обеих групп на начало эксперимента не выявлено ($p > 0,05$). На момент окончания эксперимента статистически значимые различия наблюдаются по таким инвариантам профессионализма как музыкальность ($U=31$, $p < 0,05$), качественное звукоизвлечение ($U=23$, $p=0,005$), техническое совершенство ($U=34$, $p < 0,05$), образное мышление ($U=16,5$, $p=0,001$), артистизм ($U=23$, $p=0,005$). На диаграммах размаха видно, что средние показатели по всем перечисленным личностно-профессиональным качествам у испытуемых экспериментальной группы выше, чем у испытуемых контрольной. Таким образом, можно заключить, что на момент окончания эксперимента испытуемые экспериментальной группы, с которыми работали по методике перманентного развития личности педагога-музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия, показали более высокие результаты, чем испытуемые контрольной группы.

С целью выявления различий по всем изучаемым качествам у испытуемых двух групп пятилетнего срока обучения на начало проведения эксперимента и на момент его окончания также использовался U-критерий Манна-Уитни, реализованный в системе STATISTICA 5.5. Результаты обработки представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3 – Результаты U-критерия Манна-Уитни (контрольная и экспериментальная группы, 5-летнее обучение, первый год обучения, N=60)

	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	p-level	Valid N Group 1	Valid N Group 2
M	904,500	925,5000	439,5000	,876636	30	30
C_C	919,000	911,0000	446,0000	,952843	30	30
B_MO	1088,500	741,5000	276,5000	,010319	30	30
K_З	975,500	854,5000	389,5000	,371084	30	30
T_C	911,000	919,0000	446,0000	,952843	30	30
O_M	922,500	907,5000	442,5000	,911710	30	30
З_B	897,500	932,5000	432,5000	,795847	30	30
A	957,000	873,0000	408,0000	,534640	30	30
П_Н	1016,000	814,0000	349,0000	,135388	30	30

Таблица 4 – Результаты U-критерия Манна-Уитни (контрольная и экспериментальная группы, 5-летнее обучение, пятый год обучения, N=60)

	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	p-level	Valid N Group 1	Valid N Group 2
M	702,5000	1127,500	237,5000	,001681	30	30
C_C	727,5000	1102,500	262,5000	,005573	30	30
B_MO	728,0000	1102,000	263,0000	,005701	30	30
K_З	608,0000	1222,000	143,0000	,000006	30	30
T_C	645,0000	1185,000	180,0000	,000066	30	30
O_M	612,0000	1218,000	147,0000	,000008	30	30
З_B	821,0000	1009,000	356,0000	,164619	30	30
A	742,0000	1088,000	277,0000	,010541	30	30
П_Н	769,0000	1061,000	304,0000	,030894	30	30

Расшифровка аббревиатур инвариантов профессионализма: M – музыкальность; C_C – способность к сопереживанию; B_MO – вербализация музыкального образа; K_З – качественное звукоизвлечение (туше); T_C – техническое совершенство; O_M – образное мышление; З_B – звукотворческая воля; A – артистизм; П_Н – педагогическая направленность.

Статистически значимые различия у испытуемых обеих групп пятилетнего срока обучения на начало эксперимента отмечены только по уровню вербализации музыкального образа ($p=0,01$). На момент окончания исследования статистически значимые различия наблюдаются по таким качествам как артистизм ($U=277$, $p=0,01$), педагогическая направленность ($U=304$, $p<0,05$). Высокозначимые различия отмечены по следующим качествам: музыкальность ($U=237,5$, $p=0,001$), способность к сопереживанию ($U=262,5$, $p=0,005$), вербализация музыкального образа ($U=263$, $p=0,005$), качественное звукоизвлечение ($U=143$, $p<0,001$), техническое совершенство ($U=180$, $p<0,001$), образное мышление ($U=147$, $p<0,001$). Статистически малозначимые различия наблюдаются между контрольной и экспериментальной группами только по такому качеству как

звукотворческая воля ($U=356$, $p=0,1$). На момент окончания эксперимента средние показатели по всем признакам в экспериментальной группе выше, ускоренное перманентное развитие зафиксировано в статистически значимых результатах, а темпоральная пластичность как одна из тенденций профессионального становления педагога-музыканта нашла свое подтверждение.

На момент окончания эксперимента испытуемые экспериментальных групп, с которыми работали по авторской методике показали более высокие результаты, чем испытуемые контрольных групп, что доказывает значимость научно-теоретических результатов исследования и подтверждает действенность разработанной концепции перманентного развития личности педагога-музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия.

В педагогической практике результаты проведенного исследования могут найти применение в процессе разработки и совершенствования стандартов, учебных планов и программ в области музыкального и музыкально-педагогического образования. Организация учебно-воспитательного процесса в высшей школе на основе выявленных закономерностей и с учетом сформулированных условий полисубъектного взаимодействия позволяет обеспечить ускоренное перманентное развитие педагога-музыканта и как итог – сокращение сроков обучения.

Список литературы

1. Анохин, П.К. Теория функциональной системы как предпосылка к построению физиологической кибернетики / П.К. Анохин // Биологические аспекты кибернетики : сб. работ / Акад. наук СССР, Отд-ние биол. наук ; редкол.: А.М. Кузин (гл. ред.) [и др.]. – М., 1962. – С. 74–91.
2. Деркач, А.А. Акмеология : учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.: ил.
3. Полякова, Е.С. Перманентное развитие личности профессионала в непрерывном музыкально-педагогическом процессе / Е.С. Полякова // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2012. – № 3 (41). – С. 10 – 13.
4. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
5. Полякова, Е.С. Становление полисубъекта и динамика полисубъектных отношений в музыкальном образовании / Е.С. Полякова // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2011. – № 3 (37). – С. 24 – 27.
6. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 384 с.
7. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с.

УДК 378

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА.

*Н.Г. Прибылова
Москва, Россия*

Статья посвящена проблеме модернизации высшего образования в России с учетом мировых тенденций. Глобальные процессы в образовании сделали необходимым согласование образовательных реформ в Европе и России. Ведущие европейские

университеты на протяжении длительного времени реализуют кредитно-модульную систему обучения в рамках высшего образования. Адаптация зарубежного опыта к российским условиям обуславливает развитие инноваций не только в обучении, но и в контроле его результатов. В связи с этим особенно актуальной становится проблема инновационных форм промежуточной аттестации в российских вузах. В статье представлены данные формы промежуточной аттестации на примере педагогического университета.

Ключевые слова: модернизация высшего образования, инновация, промежуточная аттестация, кредитно-модульная система.

The article is devoted to the problem of modernization of higher education in Russia taking into account global trends. Global processes in education have made it necessary to harmonize educational reforms in Europe and Russia. Leading European universities have been implementing credit-modular system of study in higher education for a long time. Adaptation of foreign experience to the Russian conditions causes the development of innovation not only in teaching, but also in monitoring its results. In this regard, the problem of innovative forms of evaluation in Russian universities becomes urgent. The article presents the examples of summative evaluation at the pedagogical university.

Keywords: modernization of higher education, innovation, summative evaluation, credit-modular system.

Инновация – (позднелат. *inovatio*, англ. *innovation* – нововведение) – явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание («социализировались»); закрепившиеся (зафиксированные) в знаковой форме и (или) в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержания самой этой деятельности [1].

Инновация – устремленность в будущее – термин, прочно вошедший в сферу образования и связанный с его реформами.

Процессы обновления или модернизации отечественного высшего и школьного образования ориентированы на соответствующие процессы в европейских странах. С тех пор, как Болонский процесс пришел в Россию, в России реализуется программа «тюнинг», призванная согласовать процессы, протекающие в высшем образовании разных стран без введения единообразия.

Какие современные преобразования происходят в Европейских ведущих университетах?

Об этом можно судить по деятельности крупнейших университетов Германии, Свободного университета Берлина (*Freie Universität Berlin*) и университета Билефельда [2, 3]. В феврале 2015 года в Московском городском педагогическом университете был представлен опыт деятельности данных образовательных учреждений в условиях кредитно-модульной системы сотрудниками германской службы академических обменов DAAD.

Немецкие профессора имеют богатый опыт работы в России и Европе, поскольку университеты, которые они представляют, реализуют совместные программы обучения с получением двойного диплома *Combi Bachelor*.

Совместная работа с немецкими коллегами позволила выявить те различия в системах европейского и российского высшего образования, которые со временем будут нивелироваться в силу центробежных сил по интегрированию зарубежного опыта.

В связи с описанными процессами российское высшее образование стало платформой для введения и развития инноваций, затронувших проблему промежуточной аттестации в условиях кредитно-модульной системы образования. Промежуточная

аттестация результатов обучения в ВУЗе, как известно, проводится по итогам семестра в форме зачетов и экзаменов.

Чем вызвана необходимость изменений?

1. В учебных планах российских вузов отмечается достаточно **большое количество аудиторных часов** по сравнению с европейским университетским образованием, меньше самостоятельной работы студентов.

2. В России развито **кураторство**, что делает систему «школьной», в то время как в Европе это научное наставничество: **тьюторство и тьюториалы**.

3. Лекция в Европе может иметь **практическую часть**, либо, как вариант, читается лекция на 500 человек или **веб-лекция**.

4. Контрольно-оценочная система в Европе направлена не на репродукцию знаний, а на их **профессиональное и творческое использование** (прагматический утилитарный подход западной педагогики со времен Дальтона).

5. Контроль ведется по количеству **заработанных зачетных единиц**, кредитов, баллов.

В случае, если студент не накапливает необходимое количество баллов, то к следующему семестру он не может перейти, таким образом осуществляется в зарубежной переработке повторение курса или **ретардация**, и выстраивается индивидуальная образовательная траектория.

6. В процессе оценивания знаний и умений в европейской высшей школе получил распространение подход **Performance assessment** (практические тесты, «тесты действия», направленные на создание продукта и проверку знаний и умений в реальных условиях) [2, 3].

Вместе с тем намечаются аналогичные тенденции и в отечественной системе образования, показывающие, что необходимо переходить от теории к практике. В первую очередь, это введение компетентного подхода к аттестации и оценке результатов обучения, что представлено в ФГОС для разных ступеней обучения.

Однако более инновационным стал **профессиональный стандарт** (например, профессиональный стандарт педагога), согласно которому были сформулированы те компетенции (помимо ФГОС), уровень сформированности которых будет оцениваться при приеме на работу выпускников педагогических вузов. Следовательно, формы и содержание промежуточной аттестации должны отражать данные требования [4].

Профессиональный стандарт выдвигает требования не столько к овладению теоретическими знаниями, сколько их практическим применением – то что в западной педагогике получило название Performances.

Все это обусловило модернизацию контрольно-оценочной системы в ВУЗе, а именно распространение **аутентичных форм оценивания** индивидуальных образовательных достижений учащихся.

К таким аутентичным формам можно отнести:

1) кейсовые технологии, решение практических задач, которые можно включать в процедуру экзамена.

2) индивидуальное портфолио – папка с практическими разработками, защита которых может состояться в ходе экзамена или зачета.

3) рейтинг-контроль, влияющий на итоговый балл по дисциплине.

4) творческие проекты и презентации.

Для реализации аутентичной системы целесообразно продолжать внедрение **модульного обучения**. Модульным при этом может быть не только раздел, но и отдельно взятое занятие. Для этого оно должно обладать следующей структурой.

Структура занятия-модуля.

- Цель занятия
- **входной контроль;**
- учебный элемент (упражнения);

- **выходной контроль;**
- резюме (краткий вывод);
- рефлексия (самоанализ, выражение собственного мнения).

Для большей объективности полученных в результате промежуточной аттестации данных считаем целесообразным сочетать процедуру стандартизированного контроля, такую как **автоматизированное итоговое тестирование**, с накопительной оценкой (аутентичными формами оценивания), требующей демонстрации практического владения темой.

Ниже приводим пример билета на экзамене (форме промежуточной аттестации) с использованием аутентичных форм оценки результатов обучения.

Пример экзаменационного билета для блока методических дисциплин

1. Выполнение итогового компьютерного тестирования

1. *Валидность теста – это...*

1. *устойчивость результатов к воздействию случайных факторов*

2. *способность теста измерять то, для чего он предназначен*

3. *способность теста давать разные результаты в зависимости от уровня*

тестируемых

4. *эталон педагогического измерения*

2. Проведите сравнительный анализ нормативно-ориентированных и критериально-ориентированных тестов. Разработайте пробный гомогенный тест достижений из пяти тестовых заданий с выбором одного правильного ответа по обучению лексике (на основе разработок портфолио).

Вариантом аутентичного промежуточного оценивания может стать включение в билет **творческой презентации** (разработайте и представьте модульный урок по формированию иноязычных лексических навыков), а также **вопросов для самостоятельного изучения**.

Пример билета по практике речи

1. Беседа на основе прослушанного текста.

Беседа с экзаменуемым, стимулом к которой является прослушанный текст. (Проверяются умения воспринимать и понимать устную речь в звукозаписи, извлекать из прослушанного текста запрашиваемую информацию и комментировать ее)

или

2. Беседа на основе ситуации общения (предлагаемой экзаменатором).

Содержание предлагаемых для выполнения заданий должно стимулировать экзаменуемого к спонтанной речи. Эти задания включают вопросы-стимулы, ответы на которые требуют использования отдельных реплик и развернутых высказываний, например:

«Согласен ли ты с мнением о том, что курение действительно опасно для здоровья человека? Почему?»

Подобные задания и формулировки получили широкое распространение в зарубежной педагогике, достаточно привести пример международных экзаменов на овладение английским языком университета Кембридж CAE и CPE.

Пример вопросов по лексикологии

Творческое задание: напишите эссе

«Заимствования: обогащение или засорение речи?»

или

вопрос на самостоятельное изучение

или

практическое задание:

Проведите исследование системных связей одного слова (по выбору), используя как можно большее количество словарей.

Таким образом, мы видим, что такие инновационные формы промежуточной аттестации, как аутентичное оценивание и комбинация стандартизированного теста с накопительной оценкой в системе высшего образования способно приблизить российское образование к европейским стандартам, но при этом сохранить специфику отечественной высшей школы.

Список литературы

1. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998 – 896 с.
2. Официальный сайт Свободного университета Берлина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fu-berlin.de/>
3. Официальный сайт университета Билефельда в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-bielefeld.de/>
4. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>

УДК 373

ПУТИ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Т.Д.Проскурина,
М.О. Михайличенко,
Белгородская область, Россия*

В статье раскрывается проблема культурно-досуговой деятельности детей дошкольного возраста и возможностях ее влияния на их социализацию, определяются пути приобщения ребенка к различным видам творчества, развитие креативности посредством позитивного образца активности.

Ключевые слова: социализация, личность, досуг, компетенции, адаптация, взаимодействие.

The article deals with cultural and leisure activities of pre-school children and the way it impacts the socialization process, involving children in different creative activities.

Key words: socialization, leisure, space, competences, image, interaction

В современных условиях особую актуальность приобретает вовлечение ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в процесс освоения культуры, обладающей бесценным потенциалом в преодолении различных проблем воспитания. Чувственный мир дошкольника и младшего школьника довлеет над всеми сторонами жизни, определяет его активность и интерес, выступает в качестве мотивов деятельности, выражает отношение к окружающей действительности. Подражание жизни или чувственное выражение сверхчувственного может быть проявлено в живописи, в музыке, танцах, кино, театре, архитектуре или какой-нибудь другой разновидности творчества, объединяемой в качестве художественно-образных форм отражения действительности.

Пути приобщения дошкольников и младших школьников в сферу культурной среды чрезвычайно разнообразны. Этому вхождению в социально-культурную среду способствует организация их культурно-досуговой деятельности. Как известно, понятие «досуг» – это деятельность в свободное время (вне сферы общественного и бытового труда), благодаря которой индивид восстанавливает свою способность к труду и развивает компетенции, какие невозможно усовершенствовать в сфере трудовой деятельности.

Досуг является временной категорией, представляющий собой отрезок бытия, оставшийся за вычетом сна, приема пищи и проведения санитарно-гигиенических процедур, а у младших школьников, еще занятий в школе и времени на подготовку уроков (1,68). Свободное время ребенка составляет 8-10 часов в сутки. У старших дошкольников и учеников младших классов этот отрезок времени значительно меньше из-за выполнения своих обязанностей по дому и в дошкольном или школьном учреждении: свободное время колеблется в пределах 5-6 часов в учебные дни, 10-12 часов в выходные дни. В период свободного времени ребенка культурно-досуговая деятельность удовлетворяет его разнообразные интересы, что позволяет рассматривать ее как духовное пространство для расширения возможностей становления личности.

Досуг, построенный на организованном общении, несет в себе глубокий социальный смысл, выполняет развивающее назначение, позволяет раскрыть эстетический, духовно-нравственный и физический потенциал ребенка. В этой связи для обучения каждого отдельного ребенка необходим свой индивидуализированный подход, иначе, программа, которая будет направлять раскрытие его творческих способностей. Исходя из таких обстоятельств, психологи полагают, что способствовать определению потенциальных возможностей, тающихся внутри ребенка, возможно путем развития его креативности, которая включает в себя возможности продуцировать отдаленные ассоциации, давать необычные ответы, проявлять семантическую гибкость и др. (по Дж.Гилфорду). При развитии креативности активизируются творческие возможности ребенка, чему, как правило, может способствовать находящийся рядом позитивный для него образец активности. Педагоги Н.А. Ветлугина, А.С. Макаренко, Н.П. Сакулина, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др. утверждали, что благоприятные условия для развития творческих способностей ребенка возможны в коллективных творческих делах. В этой связи педагогу следует совмещать процесс обучения с задачами нравственного и эстетического воспитания, искать пути, ведущие к гармоническому развитию, восприятию и исполнению изученного материала, сохраняя при этом индивидуальность каждого ребенка (2,80). Изучение различных видов творчества, музыки, хореографии, театрализованного представления, рукоделия, оригами, моделирования позволяет формировать в сознании ребенка полихудожественный и поликультурный образ мира (7,43). Способности и склонности ребенка к той или иной деятельности более всего обнаруживаются в самостоятельном творчестве внутри коллектива, выявляются присущие ему таланты и возможности. Как правило, творческие способности у ребенка могут обнаружиться в период подготовки и участия в праздничных представлениях, проводимых организаторами досуга (6,55). Содержание праздничного представления складывается из подобранного педагогами художественного материала, определяющего его смысловую направленность, тематическое единство и жанровые особенности. Концерты, музыкально-литературные композиции, инсценировки, игры-драматизации, кукольные спектакли, хореографические миниатюры есть ступеньки в социальном развитии детей. (3,44). Включение ребенка в хореографическую деятельность позволяет ему усваивать социальные ценности, приобретать практический опыт. Получение знаний по этике поведения, эстетике внешнего вида, работе над культурой движения осуществляется с момента прихода детей в творческий коллектив. В дальнейшем дети сами станут оказывать эстетическое воздействие на своих сверстников, вследствие этого появляется образец эстетического и нравственного воспитания. Для создания положительной мотивации в коллективном творческом деле организаторам досуга рекомендовано использовать ролевые игры, направленные на переключение внимания, разгрузку и отдых, поэтапное, вариативное обучение, использование интересного музыкального материала и др. Именно здесь, в период организованной культурно-досуговой деятельности у детей формируются активные качества характера, чувство ответственности, инициатива и самостоятельность. Многообразные формы развлечений расширяют детский кругозор, способствуют созданию у них приподнятого настроения,

чувство эмпатии. Развлечения имеют компенсаторный характер: позволяют выйти за пределы будничной рутины и однообразной обстановки. Известно, что в жизни детей всегда должны присутствовать яркие моменты, обогащающие их впечатления и развивающие творческую активность. А развлечения способствуют всестороннему развитию ребенка.

Здесь он знакомится с различными видами искусства: музыкальным, изобразительным, литературным, театральным и др., здесь развиваются такие положительные качества, как доброжелательность, взаимопомощь, доброта, симпатия, жизнерадостность. Развлечения пробуждают радостные чувства, поднимают настроение и жизненный тонус, ребенок получает возможность проявить инициативу, самостоятельность, а значит, обрести уверенность в себе, веру в свои способности

Особая роль принадлежит развлечениям в формировании художественно-эстетических вкусов и способностей. Знакомясь с лучшими образцами художественного слова и музыки на представлениях кукольного и теневого театра, дети накапливают опыт и получают стимул к собственному творчеству. Однако дети могут пребывать в праздничных действиях и в роли слушателей или зрителей, такие развлечения обычно готовятся и проводятся взрослыми, деятельность детей, в этом случае, может быть ограничена и прослеживаться в организаторских моментах (оформить зал, группу; изготовить атрибуты или пригласительные билеты). Конечно, более эффективным действием обладают развлечения, где дети являются активными участниками и исполнителями под руководством взрослых: педагог определяет занятие каждому ребенку (выступление, участие в спектакле, разыгрывание роли и др.). Дошкольники и дети младшего школьного возраста отличаются, как известно, большой подвижностью, неустойчивостью внимания, неумением долго сосредотачиваться на одном задании. Поэтому на первых порах стоит ограничиваться небольшим количеством самых необходимых упражнений, использовать минимум элементов при максимуме возможности их сочетаний. Чрезвычайно важно воспитывать внимательное отношение друг к другу, умение радоваться достижениям своих товарищей, желание помочь им в преодолении встречающихся трудностей.

Однако самыми ценными формами развлечений становятся те, в которых активное участие принимают дети и взрослые, дети и их родители. Такие развлечения способствуют единению родителей и детей, укрепляют авторитет участников, содействуют развитию внутреннего ресурса ребенка, его творческой инициативы и дарования(3,214).

Досуговая деятельность может представлять планируемым и специально организованным педагогическим процессом, в котором осуществляются гедонистическая, рекреационная, развивающая и другие воспитательные функции. Систематизация праздничных представлений и коллективные творческие дела в их проведении и организации являются ценным приобщением детей к важнейшим событиям государства его истории, национальным традициям, культуре. Посредством праздничных событий детское мировосприятие формирует чувство принадлежности к своему народу, родному краю: (святки, коляда, масленица, сороки, осенины); отечеству: (День защитника Отечества, День Победы, День знаний и др.); международному сообществу: (День матери, День защиты детей, Международный женский день и др.).

Несомненно, результативность работы будет более эффективной при условии предварительного планирования праздника с использованием игровой деятельности. Использование игровых моментов, конкурсов, веселых соревновательных упражнений, отгадывание загадок – один из самых успешных путей эффективной организации культурно-досуговой деятельности детей. В.А.Сухомлинский называл игру «огромным светлым окном, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире, искрой, зажигающей огонек пытливости и любознательности»(9, 72). Игра должна быть средством достижения намеченной

педагогической цели, требовать для своего осуществления волевых усилий ребенка, определенного труда, и тогда она станет способом обучения ребенка трудиться, и даже рутинная, скучная для детей деятельность покажется интересной. Игра не только способствует физическому развитию детей, стимулируя их двигательную активность, она обладает психотерапевтическим эффектом: посредством игровых действий ребенок может неосознанно и непроизвольно высвободить накопившиеся негативные переживания.

Однако стоит предостеречь, что в организации активного отдыха детей не следует допускать негативных явлений, среди которых может присутствовать педагогическая безнадзорность, вызывающая безразличие ребенка к досуговой деятельности; излишняя заорганизованность, когда ребенку не предоставляется право выбора, а взрослые свое внимание направляют на навязывание иных путей решения его досуга; бессодержательное использование свободного времени ребенка и т.д. Участие ребенка в культурно-досуговой деятельности – это ступенька в его социальном развитии. Существует такое мнение, что для воспитания ребенка требуется более проникновенное мышление, более глубокая мудрость, чем для управления государством. А, как известно, истинный показатель социального развития общества не уровень богатства и образования, не величина городов, не обилие урожая, а облик человека, воспитываемого страной. Для того чтобы формировать разумные характеры в детях, каждый ребенок с ранних лет должен быть приучаем к ежедневной полезной деятельности, сообразно его силам и способностям, учиться взаимодействовать с обществом. Умелая организация культурно-досуговой деятельности поможет ребенку легче адаптироваться в социальной среде, способствовать вхождению ребенка в культуру средствами творчества. По своему содержанию она разнообразна и тесно связана со становлением личности ребенка, так как это деятельность в социально значимых целях, где реализуются культурные потребности, как отдельного ребенка, так и группы в целом. Обеспечить целенаправленность процесса досуговой деятельности дошкольника возможно при условии наличия педагога, ориентирующего свободное время детей на освоение культурных ценностей и предоставляющего им свободу в выборе занятий, исходя из их индивидуальных способностей, интересов и потребностей. Основная цель педагога - воспитание свободной, активно действующей личности через приобщение к ценностям культуры, развитие творческого потенциала каждого ребенка

Список литературы

- 1.Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. О психологических методах изучения творчества //Проблемы научного творчества в современной психологии /Под ред. М.Г.Ярошевского. М., 2011, 200 с.
- 2.Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М: Медицина, 2008, 340 с.
3. Бакланова Т.И. Организация и научно-методическое обеспечение художественной самодеятельности, /учеб. пособ. М.:МГУК., 2006. 280 с.
- 4.Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание/ А. Вежбицкая,М.: «Педагогика», 2005 г.,211
- 5.Григорьева, Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников/ Г.Г.Григорьева, М.: «Орбита», 2013 г., 369 с.
6. Жигульский, К. Праздник и культура/ К.Жигульский, М.:«Прогресс», 2004 г., 258 с.
7. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью/ С. А. Козлова, М.: «Академия», 2004 г., 214с.
- 8.Межуев, В.М. Предмет теории культуры // Проблемы теории культуры/ В.М. Межуев, М., 2005 г. 222 с.
- 9.Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа.,М. «Просвещение», 1972, 197с.

УДК 371.487

**ПРОГРЕССИВНЫЕ ИДЕИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ РОССИИ В
XVIII - НАЧАЛЕ XX ВВ.**

*Л.П. Реутова
КЧР, Россия
Ю.И. Журавлева
Пятигорск, Россия*

Раскрываются основные положения педагогических взглядов отечественных мыслителей XVIII - начала XX, отражающих прогрессивную идею реализации физического воспитания человека. Определяется роль аспекта физического воспитания для современной педагогической теории и практики, что позволяет сравнить общие черты современных дискуссий.

Ключевые слова: физическое воспитание, проблема воспитания, история педагогической мысли.

The article reveals the main provisions of pedagogical views of the native thinkers of XVIII- early XX centuries, reflecting the idea of physical education of man. The role of the physical education aspects allows to compare the similarities of modern debates.

Key words: physical education, issue of education, history of pedagogical thought.

Одной из задач ФГОС ООО является создание основы формирования интереса обучающегося к расширению и углублению знаний по истории развития физического воспитания, физической культуры, спорта и олимпийского движения[1].

Необходимость исследования развития физического воспитания обусловливается целесообразностью использования позитивного опыта, являющегося одним из факторов личностного развития учащихся современной школы России.

Уяснение обучающимися сущности физического воспитания с исторической точки зрения позволяет более конкретно представить его внутреннюю структуру и содержание на современном этапе, а также обеспечивает физическое, эмоциональное, интеллектуальное и социальное развитие обучающегося с учётом исторической, общекультурной и ценностной составляющей данной предметной области.

Физическое воспитание в общеобразовательных учреждениях развивалось в тесной связи с социально-экономическим, политическим и общественным развитием общества, с развитием мировой педагогической мысли.

Поэтому современная педагогическая наука, учитывая складывающиеся общественно-политические, экономические, научные и социальные реалии, предлагает целый ряд методологически обоснованных требований к школе, раскрывающих объективную необходимость в реформировании основ воспитательного процесса и введения историко-педагогических школьных учебных дисциплин, отражающих нацеленность на развитие личностных результатов учащихся.

В связи с этим особую значимость приобретает теоретическое осмысление историко-педагогического опыта как важной составляющей образовательного процесса современной школы.

Проблемами истории зарождения, становления и развития физического воспитания и культуры в России занимались следующие ученые: Е.Г.Андреева, Б. Р. Голощапов,

Л.Д.Глазырина, И. И. Долуцкий, Н. Ф. Кулинко, Б. Кун, В. Г. Кинелев, М. Н. Колмакова, П. Ф. Лесгафт, Н. П. Новикова, Ф. Г. Паначин и др. В их трудах были освещены основные этапы развития физического воспитания в России в разные исторические периоды.

Крупный вклад в развитие истории физического воспитания и культуры внесли В.М. Выдрин, Г.С. Деметр, Н.И. Пономарев, Ф.И. Самоуков, Ю.П. Симаков, В.В. Столбов, И.Г. Чудинов.

Изучая физическое воспитание как одну из закономерностей образовательного процесса, мы предполагаем включение в современный образовательный процесс положительного опыта прошлого, ценного и прогрессивного, что может принести пользу в новых социально-исторических условиях. Труды Б.Н. Минаева, О.Н. Михайлова, Э.Я. Степанковой, А.Г. Егорова, Н.И. Новикова, В.В. Столбова, Л.А. Финогеновой, А.И. Быкова, А.В. Кенеман, А.А. Исаева, Л.И. Лубышевой и др. подтверждают данное предположение.

Повышенный интерес к проблеме становления и развития физического воспитания подрастающего поколения вызван тем, что этот вопрос с течением времени сохраняет свою актуальность ввиду общего ухудшения здоровья нации. Изучение историко-педагогического опыта прошлого приобретает особое значение для обновления концепции физического воспитания детей современной России.

Развитие физического воспитания носит приоритетный характер на современном этапе, поскольку укрепление здоровья человека, совершенствование его физических способностей в интеграции с другими видами воспитания: патриотическим, духовным, нравственным - сегодня представляют особую значимость.

Поэтому взаимосвязь физического воспитания с другими видами воспитания в разные хронологические периоды представляет несомненный интерес для современной прикладной педагогики.

Современное понимание сущности физического воспитания в педагогике обусловило необходимость ретроспективного анализа подходов к выявлению идей физического воспитания в отечественной педагогике и общественной мысли России в XVIII-начале XX вв.

XVIII – начало XX века характеризуется значительными изменениями в развитии физического воспитания.

Идеи передовых педагогов и русских мыслителей в области воспитания, в том числе физического, отличают гуманизм и демократизм. Подъем экономики и культуры в русском государстве расширил возможности для развития физического воспитания.

Реформы Петра I приводят к введению физического воспитания в учебные заведения. Физическое воспитание впервые в нашей стране получает государственную регламентацию.

В этот период вопросы физического воспитания привлекают все большее внимание педагогов и общественных деятелей.

Новое развитие получает естественнонаучная и педагогическая мысль в области физического воспитания в трудах М. В. Ломоносова, а позднее в работах и деятельности русских просветителей А. Н. Радищева, В. Г. Белинского, А. И. Герцена.

М. В. Ломоносов пытался найти новые пути, помогающие сохранить здоровье в экстремальных условиях.

Мыслители и просветители А. Н. Радищев, В. Г. Белинский и А. И. Герцен ратовали за физическое, умственное, трудовое и нравственное воспитание.

Просветители В. Г. Белинский и А. И. Герцен высоко оценивали роль детских коллективных игр, как для физического развития подрастающего поколения, так и для нравственного воспитания и развития общественных стремлений и наклонностей.

XVIII в. стал важным периодом в развитии идей физического воспитания прогрессивными представителями русской педагогической мысли.

Со II половины XIX в. проблемы физического воспитания как части общего образования и гармонического развития личности поднимались в философской и педагогической литературе. Просветительская деятельность российской интеллигенции во многом способствовала формированию отечественной науки о физическом воспитании.

Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов считали, что гармоническое развитие должно состоять из умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. В дальнейшем свои взгляды на воспитание мыслители развивали, высказывая идеи неразрывной связи между умственной и физической деятельностью человека, доказывая, что умственная деятельность зависит от общего состояния организма.

Прогрессивные идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова способствовали усилению внимания в русском обществе к естественным и педагогическим наукам, что дало импульс возникновению и развитию научных основ физического воспитания.

Н.А.Добролюбову принадлежит приоритетная идея раскрытия воспитательной деятельности на принципах демократизма, народности и патриотизма.

Труды выдающихся русских ученых Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, И.Н.Новикова, Е. А. Покровского и ряда других ученых и деятелей заложили педагогические и естественнонаучные основы физического воспитания в нашей стране.

Социально-экономическая обстановка, сложившаяся в России к середине XIX в., обусловила особый интерес к проблеме человека. Именно в это время начинает активно развиваться антропологическое направление в русской педагогике.

Ведущим базовым понятием, на основе которого разрабатывалось понимание сущности человека, становится целостность.

Антропологизм К. Д. Ушинского проявлялся в его идее о неразрывности физического, умственного и нравственного развития, что приводило к выводу о необходимости целостного воспитания всех сторон личности.

К.Д. Ушинский считал, что процессу образования и воспитания человека должно предшествовать всестороннее его изучение.

Идеи Н.И. Пирогова о целях и задачах школьного обучения, системе проверки знаний и об организации учебно-воспитательной работы актуальны до сих пор, в том числе в физическом воспитании и олимпийском образовании.

В педагогическом наследии Л. Н. Толстого нашла свое отражение идея физического развития и активного долголетия человека. Он страстно пропагандировал среди народа гигиену, закаливание и физическое воспитание.

Е. А. Покровский пропагандировал идею целостного развития личности, и физическое воспитание рассматривал как его средство.

Вторая половина XIX в. - важный исторический период в области физического воспитания и спорта период оформления педагогических и естественнонаучных основ физического воспитания. Физическое воспитание начинает рассматриваться с антропологических и культурологических позиций, происходит создание системы физического воспитания (образования) и становления практики физического воспитания в образовательных учреждениях.

К концу XIX в. в отечественной педагогике определились функции физического воспитания: сущностная, связанная с идеей целостного развития; оздоровительная, подчеркивающая значение физического воспитания для укрепления физических сил и здоровья личности; социальная, определяющая роль физического воспитания в подготовке к эффективному труду и укреплению обороноспособности страны.

Начало XX в. совпало с успехами в области естественных и педагогических наук, обеспечившими перестройку образования России.

Идея связи физического, нравственного и умственного воспитания научно обосновывается в трудах Н. И. Новикова.

Неоднократно в своих работах А.Д.Новиков заострял внимание на том, что связь физического, нравственного и умственного воспитания формирует сознательное отношение к ценностям не только физического воспитания, но и социальным.

К сожалению, эта идея не получала достаточного отражения и методологического осмысления в концепции физического воспитания того времени. Таким образом, выступая в качестве средства, физическое воспитание, имея целью лишь физическую подготовку школьников, практически лишалась своего социокультурного пространства, и тем самым обособлялась в воспитательном процессе школы.

Подъем политического просвещения рабочих и крестьян накануне революций (1905-1907 и 1917 гг.) способствовал распространению знаний по физическому воспитанию.

Впервые П. Ф. Лесгафт сформулировал и научно обосновал основные компоненты системы физического воспитания: цель, задачи, принципы, направления, организационные формы физического воспитания, его материально-техническое и финансовое обеспечение[3].

Идея целостности личности, заключающаяся в неразрывной связи физического воспитания с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием, их взаимосвязи и взаимообусловленности, поддержана П.Ф.Лесгафтом.

Концепция, разработанная П.Ф.Лесгафтом, нацелена на понимание организма человека как целостного феномена, которому присуще стремление к саморазвитию, и соответствовала идеям становления усовершенствованной культуры человека, а также содействовала рассмотрению физического воспитания с культурологических позиций [3].

Ученик П.Ф.Лесгафта, В.В. Гориневский, уделял физическому воспитанию особое внимание. Ценными идеями являются его положения о связи физического и эстетического воспитания. Он выступал за воспитание у детей красивых, выразительных движений, которые, по его мнению, наиболее ярко отражают индивидуальную и психическую деятельность человека.

Революционные события 1917г. принесли с собой большие изменения в социально-экономической, общественно-политической и культурной жизни страны. Развитие физического воспитания, как и всей общественной и культурной жизни страны, находилось под влиянием событий, переживаемых страной. В этот период выдвигаются новые задачи физического воспитания как основного средства укрепления государственного могущества, создания материально-технической базы [5].

Наиболее важными достижениями являются обоснование и раскрытие педагогических и естественнонаучных основ физического воспитания; физическое воспитание рассматривается с антропологических и культурологических позиций; предлагалась система физического воспитания (образования) и методика ее преподавания в образовательных учреждениях [2].

Принципиальное значение в обосновании места и роли физического воспитания в послереволюционное время имело отношение В.И. Ленина, который возлагал на физическое воспитание большие надежды. По его мнению, физическое воспитание должно превратиться в инвариантный компонент процесса формирования социалистического типа личности: всесторонне развитой, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

В стране стала формироваться новая, основанная на марксистско- ленинской идеологии педагогика, составной частью которой являлась теория физического воспитания. Это подтверждали Декларация о единой трудовой школе РСФСР и Положение о единой трудовой школе, которые были приняты в 1918г.

Декларация о единой трудовой школе РСФСР» подчеркивала связь воспитания, в частности физического, с политикой как важнейшего принципа советской педагогики и была одним из документов, определившим значение физического воспитания в общей системе народного образования.

В Положении о единой трудовой школе, разработка которого проходила под руководством Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, П. Н. Лепешинского, созданы все необходимые предпосылки для коренных преобразований в области физического воспитания: провозглашены новые принципы и методы учебно-воспитательной деятельности советской школы, на основе которых стала формироваться единая система школьного обучения.

Согласно этому положению, физическое воспитание тесно увязывалось с политехническим и трудовым воспитанием.

Для этого времени большое значение для улучшения постановки физического воспитания в системе учебных заведений имели труды педагогов Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко и др.

В статьях А. В. Луначарского и Н. К. Крупской прослеживалась идея улучшения физического воспитания среди молодежи. А. В. Луначарский отмечал, что для развития советской школы и культуры большое значение имело воспитание новой свободной, сильной и творческой личности.

Н. К. Крупская осуществила анализ мирового педагогического наследия с точки зрения марксизма. Выступая на совещании школьных работников, она отметила, что главное в области физического воспитания – систематическая работа над укреплением здоровья детей и подростков.

В педагогических сочинениях А. С. Макаренко физическое воспитание рассматривалась как средство создания коллектива и социализации личности. Как педагог и воспитатель, он являлся организатором военных занятий и занятий по физической культуре в колонии им. А. М. Горького, так как хотел видеть подрастающее поколение здоровым, духовно красивым, бодрым, с крепкой нервной системой. Выдающийся педагог открыл основную форму организации жизни детей - воспитательный коллектив.

Значительный вклад в популяризацию идей о физической культуре «для всех» в первые годы советской власти сделал Н.И. Подвойский, который пропагандировал физическое воспитание. Им опубликованы книги, статьи в газетах и журналах: «О массовом самооздоровлении», «О международном Красном спортивном движении», «Какая физическая культура нужна пролетариату СССР», «Рабочий класс, солнце, чистый воздух и вода», «Физическая культура для пролетариата СССР» и др.

Таким образом, к началу XX в. в научной среде зародились прогрессивные идеи физического воспитания, что в дальнейшем привело педагогов к мысли о создании концепции целостности человека культуры.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
2. Бабченко А.П. Оптимальная региональная модель социальной защиты детства (в контексте гуманистической парадигмы образования) / А.П. Бабченко // Казанский педагогический журнал. – Казань, 2011. № 2. - С. 135-141.
3. Реутова Л.П., Смирнова И.С. Идеи П.Ф. Лесгафта в становлении физического образования // Физическая культура, спорт и туризм в поликультурном пространстве Северного Кавказа: состояние, проблемы. Перспективы/ Материалы 6 Всероссийской научной конференции. - Карачаевск: КЧГУ, 2011, С.231-235.
4. Об учебных программах в начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932г. // Народное образование в СССР: сб. документов (1917-1973). - М., 1974, с. 161-164.
5. Огородников, И.Т., Шимбриев, П.Н., Педагогика, Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, М., 1946, 292с

УДК 378.046.4

**ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Н.Н. Сабельникова-Бегашвили
Е.В. Дамианова
Ставропольский край, Россия*

В статье рассматривается система повышения квалификации педагогических работников на базе ГБУ ДПО СКИРО и ПРО, раскрываются основные формы построения непрерывного профессионального развития педагогов в условиях введения ФГОС общего образования.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, курсовая подготовка, ФГОС, инновационная деятельность.

In the article the authors consider the system of the improvement of the professional skill of the teaching staff on the basis of the Stavropol Regional Institute of Development of Education, Professional Improvement of Skill and Retraining of Educators, the basic forms of creating system of continuous professional development of teachers in the context of introduction FSES reveal.

Ключевые слова: continuing professional education, improvement of the professional skill, professional competence, professional competencies, course training, FSES, innovative activity.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет основные положения, связанные, в частности с введением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, обеспечивающие государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения [5].

Одним из таких требований являются кадровые условия, включающие «непрерывность профессионального развития педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, реализующих образовательные программы общего образования» [3,4], обеспечение которого возможно через систему повышения квалификации.

В педагогике понятие «повышение квалификации» имеет различные формулировки и рассматривается в методической литературе, как:

- процесс получения дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний [1]

- процесс перестраивания человеком своей уже сложившейся профессиональной деятельности, объединения собственного опыта с опытом других конкретных людей [2] и т.д.

Таким образом, цель повышения квалификации – это предоставление возможности для профессионального роста и непрерывного дополнительного профессионального образования педагога и формирование профессиональных компетенций для внедрения в практику работы учителя.

Однако сложившаяся модель системы повышения квалификации оказывается порой недостаточно действенной, особенно тогда, когда осуществляется переход общеобразовательных организаций на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, которые требуют от педагогов профессиональной готовности к нововведениям, быстрой и массовой смены профессионального мировоззрения, технологического перевооружения, перестройки содержания образования и способов его интерпретации, овладения навыками проектирования образовательной деятельности. Поэтому особенно важно уделять большое внимание самообразованию педагогов и повышению квалификации.

В связи с этим возникает необходимость формирования новой системы повышения квалификации, которая создаст необходимую основу для позитивных перемен в сфере подготовки руководящих и педагогических кадров.

С этой целью ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» систематически работает над проблемой приведения структуры, содержания и форм повышения квалификации в соответствии с современными требованиями и основными приоритетами системы образования, тем самым, стараясь обеспечить высокое качество и доступность образовательных услуг.

В свою очередь, кафедра естественно-математических дисциплин и информационных технологий осуществляет деятельность, выявляя запросы и удовлетворяя образовательные потребности педагогов Ставропольского края, которые происходят на условиях:

- учета уровня подготовки учителей естественно-математического цикла и информатики;
- составления плана-проспекта курсовых мероприятий для руководящих и педагогических работников, обеспечивающего открытость и доступность информации об образовательных услугах института;
- создания банка программ курсов повышения квалификации;
- обеспечения тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных траекторий повышения квалификации;
- консолидации и партнерского взаимодействия участников процесса повышения квалификации.

Исходя из этого, проектирование курсов повышения квалификации начинается с подбора тематики для разной категории слушателей, разработки или обновления программ дополнительного профессионального образования, которые основываются на модульном построении учебного курса и реализуются в очной и электронной форме с использованием дистанционных технологий обучения.

Особенностью электронного обучения с использованием дистанционных технологий обучения является гибкость, модульность, интерактивность обучения, возможность передачи и использования информации, обеспечение контакта с преподавателем, что позволяет учителю проходить обучение без отрыва от основного места работы и в удобное для него время.

При этом данная форма обучения предполагает самостоятельную работу слушателей, которая подкрепляется учебно-методическим материалом, размещенным на сайте: конспектами лекций, нормативно-правовыми документами, методическими рекомендациями, средствами диагностики, практическими заданиями и др.

Очная форма обучения включает лекционные и практические занятия, характер проведения которых изменяется в последние годы, когда становится важным не просто передача готовых знаний преподавателем, а организация самостоятельной работы слушателей над систематизацией, структурированием и обобщением полученной ими информации. При этом используются такие методические приемы, как, постановка

проблемы, создание учебной ситуации, которые побуждают учителя к размышлению, дискуссии и, в результате, к собственным открытиям.

Практические занятия, проводимые в рамках курсовых мероприятий, способствуют формированию у слушателей общекультурных, профессиональных и профильных компетенций, строятся на основе деятельностного подхода с опорой на практический опыт педагогов и включают деловые игры, «мастер-классы», «круглые столы» и т.д.

В современных условиях деятельность института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования и соответственно кафедры невозможно представить без использования современных подходов к обучению и тесного взаимодействия с общеобразовательными организациями и педагогами как эффективного способа оказания помощи и создания условий для совершенствования профессиональной компетентности и личностного роста. Ведь конкурентоспособность учителя, грамотность и компетентность очень важны для успеха самого педагога и его учеников.

Поэтому одной из форм подготовки учителей является тьюторское сопровождение, которое предполагает теоретическую, психологическую и практическую готовность осуществлять повышение квалификации своих коллег.

С этой целью кафедрой организуется обучение тьюторов по вопросам, связанным с введением и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и, в частности, по использованию современной электронной формы учебников в образовательной деятельности школы.

Для обеспечения непрерывного профессионального образования педагогов и формирования информационной культуры педагога большое значение имеет проведение различных мероприятий в режиме on-line: обучающих и учебно-методических семинаров с привлечением авторов учебно-методических комплектов и ведущих методистов различных издательств, вебинаров, видеоконсультаций, видеоконференций и др.

Положительным моментом подобных мероприятий, проводимых в режиме on-line, является тот факт, что педагоги могут обмениваться педагогическим опытом с коллегами, а обучающиеся и их родители получить консультативную и методическую помощь по интересующей их тематике.

В нашем институте в целом и на кафедре естественно-математических дисциплин и информационных технологий сложился определенный опыт их проведения. Примером тому являются ежегодно проводимые мероприятия, в частности, связанные с введением федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и государственной итоговой аттестации в основной и старшей школе.

Но в тоже время, как показывает практика, профессорско-преподавательскому составу кафедры в ходе проведения курсовых мероприятий приходится сталкиваться с некоторыми проблемами, как:

- негативное отношение некоторых педагогов к идее введения федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования как одной из инноваций в образовании;

- неоднородность аудитории: различия в возрасте, педагогическом стаже, уровне квалификации учителя.

Согласно результатам проведенного мониторинга готовности педагогов к введению федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в Ставропольском крае 59% учителей – в возрасте 35-55 лет, 54% учителей имеют педагогический стаж свыше 20 лет; 43% учителей с высшей квалификационной категорией;

- отсутствие положительной мотивации к повышению квалификации, пассивность участия в «круглых столах», «мастер-классах», форумах, тренингах и т.д.;

- желание некоторых педагогов получить новую информацию в готовом виде;

- неуверенность педагогов в возможности реализации требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в практической деятельности;

- излишняя самоуверенность отдельных педагогов, обусловленная занимаемой должностью, наличием высшей квалификационной категории, большим опытом работы, различным уровнем владения ИКТ-компетенциями и внедрением в образовательную деятельность элементов федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Однако проведенный анализ курсовых мероприятий показывает, что отдельные педагоги не в полной мере используют потенциал компьютерного и интерактивного оборудования, в недостаточной степени владеют современными образовательными и информационными технологиями, в том числе технологиями деятельностного типа; демонстрируют поверхностные знания в вопросах понимания сущности нововведений в системе образования.

Об этом свидетельствуют и результаты предлагаемой входной и итоговой диагностики слушателей курсов повышения квалификации, включающей следующие вопросы:

1. Укажите основной нормативно-правовой документ, регламентирующий действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования;

2. Приведите определение федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 29.12.2014 г. №1644 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;

3. Опишите систему требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования;

4. Назовите основные разделы основной образовательной программы основного общего образования;

5. Перечислите основные направления внеурочной деятельности, определенные в требованиях федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования;

6. Перечислите основные группы результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования;

7. Назовите основные виды универсальных учебных действий;

8. Определите основной подход, лежащий в основе федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Приведите примеры технологий деятельностного типа.

Как показывают результаты диагностики, уровень профессиональной компетентности педагога в вопросах введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования гораздо выше после прохождения курсов повышения квалификации, чем до начала прохождения курсовой подготовки.

Таким образом, обобщив все выше сказанное, можно сделать вывод о том, что деятельность кафедры естественно-математических дисциплин и информационных технологий повышения квалификации, как и института повышения квалификации должна быть направлена на целенаправленную инновационную деятельность, рассматриваемую как процесс сознательного освоения новых программ, средств и методов обучения, позволяющих добиваться качественно новых образовательных результатов.

Список литературы

1. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352с.
 2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / Педагогика. – М., 1995. – №6. – С. 55-63.
 3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 48с.
- Интернет-ресурсы
4. Реестр примерных общеобразовательных программ [электронный ресурс], – режим доступа: <http://www.fgosreestr.ru>.
 5. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс], – режим доступа: zakonrf.info.

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ЖУРНАЛИСТ МЕНЯЕТ ПРОФЕССИЮ» – ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*О.Д. Сальникова,
г. Ярославль, Россия*

*Выбери себе работу по душе,
и тебе не придётся работать ни
одного дня в своей жизни
(Конфуций)*

Возможности дополнительного образования в профессиональном самоопределении подростков, роль метода проектов в процессе профориентации детей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, метод проектов, профессия, интервью, социологический опрос.

Opportunities for additional education in professional self-determination of adolescents, the role of the project method in the process of counseling children.

Key words: professional self-determination, career guidance, project method, profession, interview, opinion poll.

Образовательный проект «Журналист меняет профессию» реализуется с 2014 года в детском объединении «СЛОВО.RU» государственного образовательного автономного учреждения дополнительного образования Ярославской области «Центр детей и юношества», так как от самих детей и их родителей поступил запрос на профессиональное самоопределение.

Почему был выбран метод проектов? Современный человек должен уметь наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения, уметь преодолевать конфликты и противоречия – все эти качества личности формируются при выполнении учебных проектов.

Современная молодежь вступает в самостоятельную трудовую жизнь почти вслепую. Большинство выпускников не имеют представления о реальном спросе на специалистов на рынке труда. Преобладает случайный, внесоциальный выбор, влекущий за собой личностные и социальные издержки. В результате человек теряет время и веру в свои силы.

В настоящее время около 40 % людей меняют профессию уже в течение двух лет после окончания профессионального училища, техникума или вуза, а в целом 80 % населения работает не по специальности, указанной в дипломе. Для предупреждения такой ситуации необходимо насытить традиционное содержание образования новыми методами профориентации.

Именно дополнительное образование может и должно создавать все условия в первую очередь для того, чтобы человек как можно раньше почувствовал себя субъектом профессионального, жизненного и культурного самоопределения, автором собственной биографии и человеком, причастным к созданию общественно значимого продукта. Мир профессий очень подвижен, одни профессии уходят в прошлое, другие появляются. Учащиеся нуждаются в разносторонней информации о профессиях, в квалифицированном совете на этапе выбора профессии, поддержке и помощи в начале профессионального становления. Именно эту работу и могут организовать педагоги дополнительного образования.

Тема проекта «Журналист меняет профессию» была выбрана с учетом профиля деятельности детского объединения, где ребята в возрасте от тринадцати до семнадцати лет занимаются культурой речи, литературным творчеством и основами журналистики. Учащиеся решили разобраться в спектре интересующих их профессий, разработать вопросы для универсального интервью с представителями этих профессий, вопросы для социологического опроса «Работа: возможно ли совмещать приятное с доходным?», познакомиться с учебными заведениями г. Ярославль и выпустить газету или брошюру для своих сверстников, в которой отразили бы все свои идеи, находки и советы по выбору профессии.

При работе над образовательным проектом вклад каждого участника в проект соответствовал его возрастным особенностям, кругу интересов, способностям, личной инициативе, практическим и теоретическим знаниям, умениям и навыкам.

Цель проекта: помочь учащимся правильно и своевременно сориентироваться в мире современных профессий и не ошибиться в выборе будущего.

Задачи проекта:

1. Познакомиться с информацией о спектре профессий в современном мире, расширить и актуализировать знания о реальном спросе на специалистов на современном рынке труда.
2. Познакомиться с учебными заведениями г. Ярославль и посетить те из них, которые заинтересовали учащихся.
3. Подготовить и провести социологический опрос «Работа: возможно ли совмещать приятное с доходным?»
4. Разработать вопросы для универсального интервью с представителями разных профессий и провести интервью.
5. Посетить мастер-класс по журналистике «Особенности работы тележурналиста», ведущая Надежда Николаевна Короткова, заместитель редактора телеканалов ЯТС/ТНТ и ЯТС/Домашний).
6. Посетить открытое занятие «Законы фотографии».
7. Освоить технологии работы в программе Microsoft Office Publisher для вёрстки газеты или брошюры.
8. Научиться применять сеть Интернет в поисках нужной информации.
9. Научиться сотрудничать в творческих группах.

Ожидаемые результаты проекта для учащихся связаны с повышением компетентности в предметных областях (журналистика, фотография, история, профориентация, проектирование, технология), приобретением опыта разработки и осуществления проекта деятельности (написание вопросов для интервью, проведение самого интервью, его написание и публикация, освоение технологии работы в программе Microsoft Office Publisher для вёрстки газеты или брошюры, приобретение практических

навыков создания буклетов, брошюр на заданную тему), с возможностью выступления перед аудиторией (например, в своем творческом объединении, на классном часе в своей школе) по теме проекта с рассказом о проделанной работе, демонстрацией буклетов и брошюр, а также экскурсии в учебные заведения г. Ярославль, заинтересовавшие учащихся, встречи и интервью с представителями профессий, которые интересны учащимся.

Участие детей в какой-либо деятельности требует от педагога усилий по мотивации их к данной деятельности. Навыки проектной работы формируют у учащихся опыт продуктивных действий в ситуациях, характерных для переходных периодов в развитии общества, когда нарастает неопределенность, нестабильность и люди больше, чем раньше, нуждаются в координации совместных действий, продуманных решениях, обретении смысла жизни, в новых ценностях.

В ходе игры «Мы выбираем, нас выбирают...» учащиеся выбрали интересующие их направления деятельности, вспомнили, кем они мечтали стать в детстве и какие профессии интересуют их сейчас, попытались проанализировать свой выбор. Педагог провёл беседу «Почему важно не ошибиться в выборе профессии?», после которой начался поиск информации о спектре профессий в современном мире, актуализация знания о реальном спросе на специалистов на современном рынке труда, была подготовлена презентация «Все работы хороши?...»

Было решено, поработав единой командой, провести социологические опросы, каждому участнику выбрать заинтересовавшую его профессию, собрать о ней информацию, изучить учебные заведения, где можно её получить, встретиться с представителями этой профессии, взять интервью и подготовить публикацию в общую газету.

Учащиеся, объединившись в творческие группы, осуществляли поиск ответа на частные вопросы. Творческие группы формировались с учетом взаимоотношений в коллективе, личных предпочтений, интересов, способностей, базовых знаний, степени владения компьютерными технологиями и пр.

В самом начале этапа был проведён «Мозговой штурм» в творческой группе: предложен круг вопросов, волнующих ребят, разработаны варианты брошюр в программе Microsoft Office Publisher для вёрстки газеты или брошюры.

Педагогом было организовано посещение мастер-класса «Особенности работы тележурналиста», который провела заместитель редактора телеканалов ЯТС/ТНТ и ЯТС/Домашний Надежда Николаевна Короткова, посещение открытого занятия «Законы фотографии», которое провёл педагог дополнительного образования, фотограф Роман Александрович Микрюков, где школьники узнали о профессии тележурналиста и фотографа. Ребята получили бесценную информацию от людей, любящих своё дело. И даже если они не выбрали данные профессии, встречи эти не прошли для них бесследно: ведь поле выбора сузилось.

Был подготовлен и проведён социологический опрос «Работа: возможно ли совмещать приятное с доходным?», во время которого было опрошено 143 человека. При обработке соцопроса выяснилось, что удовольствие от работы получают 84% опрошенных, заработная плата удовлетворяет 58% участников опроса, почти половина – 49% имеют дополнительные «бонусы»: путешествия, поездки, премии, бесплатное медицинское обслуживание и др.

Ребята сами были удивлены результатам опроса, ведь результат расходился с официальной статистикой: (Всероссийский центр изучения общественного мнения 14 мая 2013 года провел очередной опрос населения, который выявил, что уровень удовлетворенности своей работой среди россиян вырос: на данный момент не хотят ничего менять 74%, тогда как два года назад показатель равнялся 68%), но потом решили, что охотно отвечают на вопросы люди открытые, жизнерадостные и оптимистичные,

довольные не только работой, но и в целом жизнью, а недовольные отмахиваются и молчат.

Состоялись встречи с представителями разных профессий и участники проекта, заинтересованные данной профессией, брали у них интервью. Например, у учителя истории и обществознания МОУ СОШ № 39 Василия Васильевича Стрельца интервью брал и записывал Орехов Игорь, оно было опубликовано в газете «Городские новости» № 51 (1801) от 1 июля 2015 года.

Участники проекта посетили учебные заведения г. Ярославль, заинтересовавшие учащихся: (ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославский государственный технический университет, Ярославский градостроительный колледж академию МУБиНТ), причём на экскурсии в учебные заведения ребята приглашали своих друзей и одноклассников, не участвующих в проекте.

После того как все учебные заведения (запланированные) ребята посетили, встречи с интересными людьми состоялись, участникам проекта предстояло редактирование, корректирование интервью с представителями интересующих профессий, вёрстка и выпуск газеты или брошюры. Макет газеты составлен, образцы вариантов брошюр в программе Microsoft Office Publisher созданы.

При завершении работы над проектом на учебных занятиях учащиеся представили результаты работы в минигруппах, продемонстрировали свои творческие продукты: презентации, творческие доклады, поделились впечатлениями от встреч с людьми, увлечёнными своим делом, рассказали об этом своим друзьям, приобретя при этом незаменимый опыт публичных выступлений.

В целом проект уже в ходе реализации получил хорошую оценку со стороны его участников. Проект вызвал внешнее одобрение со стороны учащихся других творческих объединений ГОАУ ДО ЯО «Центр детей и юношества», педагогов Центра, а также родителей участников проекта.

В процессе реализации проекта была собрана информация о спектре профессий в современном мире, учащиеся расширили и актуализировали знания о реальном спросе на специалистов на современном рынке труда.

Учащиеся для себя четко определили, что профессия в сознании человека связана с судьбой, с жизненным предназначением, поэтому важно владеть как можно большим количеством информации об интересующей профессии, учебных заведениях, где её можно получить, полезно встретиться с представителями этой профессии и в живой беседе узнать всё о её плюсах и минусах.

Были разработаны вопросы для универсального интервью с представителями разных профессий. Задача этого интервью очень серьезная – узнать максимум о профессии. На профессию можно смотреть с разных ракурсов: изнутри и со стороны, как любознательный человек и как потенциальный работник, как практик и как философ. Поэтому ребята постарались подобрать такие вопросы, чтобы искренние ответы помогли многим-многим молодым юношам и девушкам понять и определить свой дальнейший жизненный путь.

Участники проекта посетили мастер-класс по журналистике «Особенности работы тележурналиста», посетили открытое занятие «Законы фотографии», освоили технологии работы в программе Microsoft Office Publisher для вёрстки газеты или брошюры, разработали свои варианты оформления брошюр. Научились применять сеть Интернет в поисках нужной информации.

Дети научились сотрудничать в малых группах и в коллективе в целом. Получили возможность выступить перед различной аудиторией с презентацией продуктов проекта.

«Метод учебных проектов позволяет внести в современную технологию обучения два существенных дополнения – изменение в функции знаний и способов организации процесса их усвоения. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания и организуется в многообразных формах поисковой, проектной, мыслительной

деятельности как продуктивный творческий процесс. Основой учебного проектирования становится усвоение как знаний, так и способов самого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала учащегося. Этот метод отвергает бесполезные знания ради знаний, навыки ради навыков и умения ради умений. Следующая существенная черта метода учебных проектов – решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого обучения и развития личности, с чем связана ориентация на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения».[3, с.55]

В заключение необходимо отметить, что метод проектов имеет огромный образовательный потенциал в процессе профориентации детей, так как даёт возможность ребёнку самому задуматься над выбором профессии, прикоснуться в общении к живому человеку, выбравшему эту профессию, понять плюсы и минусы данной деятельности, продвинуться на пути осознанного выбора своего профессионального пути. Таким образом, дополнительное образование может и должно создавать условия для того, чтобы ребёнок как можно раньше почувствовал себя субъектом жизненного, культурного и профессионального самоопределения, автором собственной биографии и человеком, причастным к созданию общественно значимого продукта. Ведь проведённые детьми опросы, интервью, набранные собственноручно тексты, донесённые до их друзей, одноклассников, ровесников могут изменить ситуацию, помогут сделать правильный выбор профессии.

В заключении статьи хочется привести отрывок из интервью с учителем истории и обществознания МОУ СОШ № 39 Стрельцом Василием Васильевичем, взятым Игорем Ореховым, участником проекта.

Профессия это...

Профессия – это лицо человека.

Профессия – это смысл жизни.

Профессия – это выбор человека.

А на самом деле, профессия – это то, что нас кормит.

Конечно, если не лукавить, то профессия – это способ саморазвития.

Когда я смотрю вокруг, то понимаю, что профессия – это тяжелое бремя.

Но, когда я слушаю свое сердце, я понимаю, что профессия – это то, без чего я жить не могу.

Если бы мне нужно было сказать важное детям, я бы сказал, что профессия – это очень важный выбор, в котором важно не ошибиться.

И все-таки, профессия – это и мечта, и реальность, и подведение итогов.

И теперь я скажу всем, кто меня знает и уважает, и кого знаю и уважаю я, что профессия – это то, что позволяет человеку быть человеком.

Себе я говорю, что профессия – это то, чем я могу гордиться.

Список литературы

1. Иванова, А.М. Организация работы над профориентационным проектом // Школа и производство. – 2011. – № 6. – С. 10-12.
2. Козловский, О.В. Выбор профессии: методики, тесты, рекомендации. – Ростов-на-Д: Феникс, 2006. – 800с. – (Библиотека выпускника)
3. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: Учебно-методическое пособие / Под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
4. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: Аркти, 2003.
5. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М.: Аркти, 2007.

6. Тутубалина, Н.В. Твоя будущая профессия: сборник тестов по профессиональной ориентации. – Ростов-на-Д.: Феникс, 2006. – 288с. – (Библиотека выпускника)

УДК 378.046.4

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Г.А. Силина

Харьковская область, Украина

В статье представлены результаты исследования готовности педагогических работников Харьковской области к работе в условиях инклюзивного образования, определены основные проблемы совершенствования соответствующей профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, учебно-воспитательный процесс, инклюзивное образование, инклюзивное обучение.

In article is opened the questions of scientific learning process children violations of psychophysical development, scientific and theoretical foundations, innovative technologies, followed by teaching support, and attention is focused on specific areas of search.

Key words: children with special psychological and physical needs, educational process, integration, inclusion, inclusive education, diagnosis, special educational needs.

В настоящее время в Украине создана нормативно-правовая база инклюзивного образования, происходит процесс ее постоянного совершенствования. С 2009 года утверждены ряд документов (Концепция развития инклюзивного образования, Порядок организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях), дополнен Классификатор профессий и в перечень должностей педагогических работников введена должность ассистента учителя (воспитателя), разработаны инструктивно-методические материалы по организации психолого-педагогического и социального сопровождения детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного обучения.

Таким образом, основные законы Украины про образование в целом обеспечивают социальную защиту детей с особыми потребностями, гарантируя условия для специального или инклюзивного образования. Дополнения и изменения в основных образовательных документах делают возможным внедрение инклюзивного образования в дошкольных и общеобразовательных заведениях.

В современной украинской специальной педагогической и психологической литературе представлены работы, посвященные проблемам обучения, воспитания и развития детей с психофизическими нарушениями в условиях общеобразовательной школы, построению различных моделей инклюзивного обучения детей с различными типами дизонтогенеза (В. Бондарь, В. Засенко, А. Колупаева, Т. Ильяшенко и другие). Однако специальных исследований проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения в Украине недостаточно, практически отсутствует системный подход к организации психологической и педагогической поддержки детей с психофизическими нарушениями в условиях массовой школы. Кроме того, инклюзивное (интегрированное) обучение в Украине сегодня имеет стихийный характер и требует разработки соответствующих научно-теоретических и практических основ его внедрения.

Украинские ученые и практики [2] подчеркивают определенные трудности включения детей с нарушениями психофизического развития в общеобразовательное пространство, среди них: предвзятое отношение к детям-инвалидам со стороны социального окружения; отсутствие соответствующего учебно-методического обеспечения, а главное, медико-психолого-педагогического сопровождения; наличие у

детей сложных психофизических нарушений, которые усложняют процесс обучения. Особо подчеркивается, что социальная ситуация развития детей с психофизическими нарушениями определяется не столько самим наличием нарушения, сколько отношением к детям социального окружения.

Сегодня в украинском обществе распространены устойчивые негативные представления и стереотипы по поводу инклюзивного образования, среди них:

- внедрение инклюзии происходит с целью сокращения расходов на специальное образование;
- инклюзия внедряется только формально;
- инклюзия – это мода, которая быстро пройдет, но разрушит специальное образование;
- система нормативного образования тяжело воспринимает инновации, инклюзия будет болезненной для нее;
- учителя массовых школ не готовы ни психологически, ни методически к работе с детьми с особыми потребностями;
- родители обычных детей будут против совместного обучения;
- бюрократия и отсутствие координации между всеми заинтересованными сторонами может разрушить любую инициативу.

По нашему мнению, ключевым аспектом успешного внедрения инклюзивного образования является формирование готовности руководителей учебных заведений, педагогов, других специалистов к работе с детьми с особыми потребностями в условиях инклюзии.

Исследование готовности педагогических работников Харьковской области к работе в условиях инклюзивного учебного заведения проведено на курсах повышения квалификации Харьковской академии непрерывного образования в период с 2010 по 2015 года. Респондентам предлагались вопросы: «Нужно ли внедрять инклюзивное образование во все учебные заведения?», «Сторонником какой формы образования для детей с особенными потребностями Вы являетесь? (специальные классы в структуре общеобразовательной школы, специальные школы, стихийная инклюзия, свой вариант)», «Согласились бы Вы работать в инклюзивном классе после прохождения специальной подготовки?» и другие.

Также определялась общая осведомленность педагогических работников об инклюзивном образовании, особенностях работы с детьми, которые имеют нарушения психофизического развития.

Практически все респонденты считают проблему образования детей с особыми потребностями важной для общества. 54% опрошенных обосновали свое мнение тем, что в нашей стране есть реальная проблема ограничения прав инвалидов. Также большинство учителей убеждены в необходимости целенаправленного формирования в обществе восприятия и толерантного отношения к лицам с инвалидностью.

Однако, несмотря на признание данной проблемы, большинство педагогических работников не ощущают личной ответственности за внедрение инклюзивной практики, не видят себя в этом процессе. Педагоги делегируют ответственность различным органам государственного управления, при этом у многих из них отсутствует понимание собственной роли в вопросах образования детей с особыми потребностями (см. табл. 1).

Таблица 1

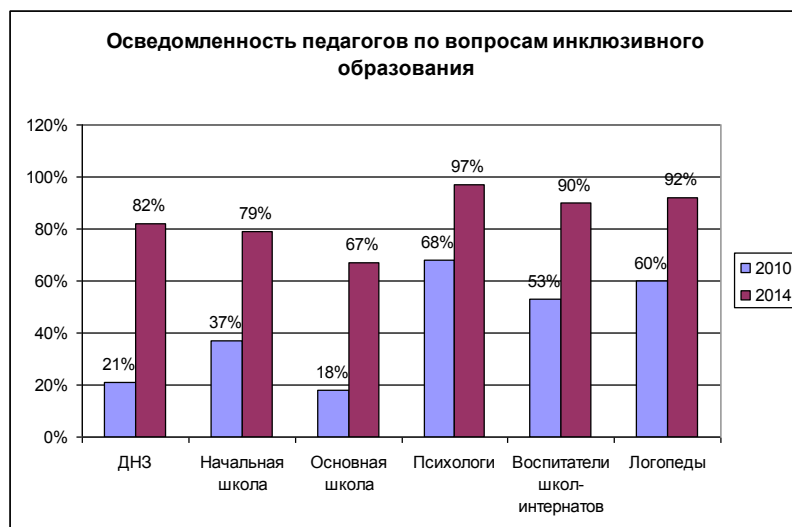
Представления респондентов про ответственность субъектов образовательного пространства за образование детей с особыми потребностями

Работники дошкольных учебных заведений	Президент Украины и Кабинет Министров - 41% Министерство образования Украины - 25% Воспитатель (работник) дошкольного заведения - 13% Родители - 18% Я лично – 3%
---	---

Учителя начальных классов	Президент Украины и Кабинет Министров - 38% Министерство образования Украины - 32% Учитель - 12% Родители - 15% Я лично – 3%
Учителя основной и старшей школы	Президент Украины и Кабинет Министров - 27% Министерство образования Украины - 36% Учитель, классный руководитель - 15% Родители - 17% Я лично – 5%
Заместители директоров, директора общеобразовательных школ, дошкольных учебных заведений	Президент Украины и Кабинет Министров - 24% Министерство образования Украины - 33% Директор школы - 20% Родители - 14% Я лично – 9%

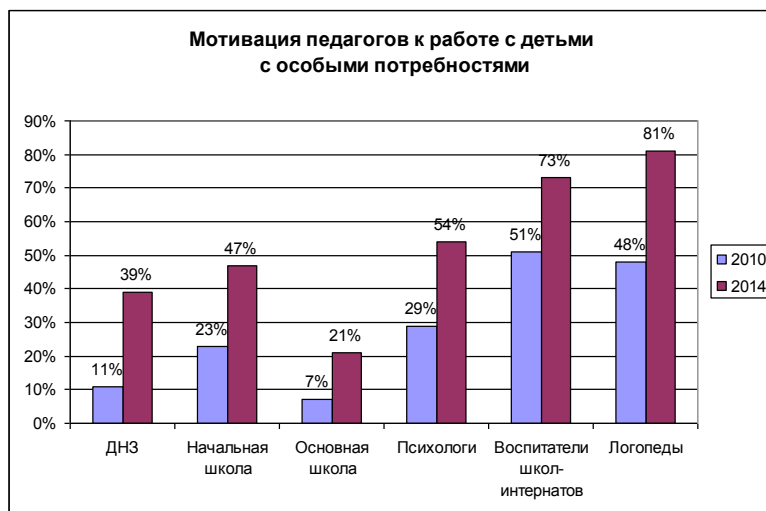
При этом наблюдается позитивная динамика изменения качества теоретических и методических знаний педагогов о проблеме обучения детей с особыми потребностями. Так, например, в 2010 году 82% учителей основной и старшей школы не знали даже термина «инклюзивное образование». В 2015 году большинство учителей имеют представления про сущность, цели и задачи инклюзии, могут дать характеристику детей разных нозологий и т.д. (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1



Однако мотивация педагогов к работе с детьми с особыми потребностями пока еще остается низкой (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2



Однако, нужно отметить, что сегодня по сравнению с 2010-2011 годами изменилась структура мотивации.

Раньше педагоги не пытались объяснить свое нежелание работать с «особыми» детьми и были крайне категоричны по поводу самой возможности внедрения инклюзивного образования. Наиболее распространенным было мнение о том, что такие дети должны обучаться исключительно в специальных заведениях.

Среди ответов на вопрос «Готовы ли Вы работать в условиях инклюзии? Если «да», какая помощь Вам нужна? Если «нет», назовите причины» чаще других встречались такие:

Готов работать, но мне:

- необходима помощь психолога и методиста;
- нужны соответствующие спецкурсы, семинары;
- необходимо обеспечить соответствующую материально-техническую, методическую базу.

Не готов, потому что:

- не знаю, что это и для чего это нужно;
- считаю, что такие дети должны находиться в специальных учреждениях;
- отсутствуют условия: материально-техническая база, финансирование;
- это дополнительная нагрузка для меня, я не готов физически и психологически;
- я не знаю, как работать с такими детьми, не владею соответствующими методиками;
- у нас уже есть такие дети, мы едва справляемся с ними.

Сегодня педагогические работники более позитивно настроены на возможность совместного обучения «особых» и здоровых детей, но при этом определяют конкретные проблемы, которые, по их мнению, мешают процессам внедрения инклюзивного обучения в массовых заведениях. Среди основных таких проблем педагоги Харьковской области выделяют такие:

- недостаток теоретических знаний и практических умений работы с детьми с особыми потребностями, особенно с детьми среднего и старшего школьного возраста;
- психологическая неготовность к обучению «особых» детей;
- недостаточное материально-техническое и кадровое обеспечение учебных заведений (в том числе отсутствие специального учебного оборудования, учебных методик и программ инклюзивного обучения, недостаток подготовленных специалистов);
- в общеобразовательных школах со «стихийной» инклюзией наполняемость классов около 30-35 учащихся, что не соответствует модели инклюзивного образования;

- увеличение количества «особах» детей, которые переведены на индивидуальное обучение, что противоречит идее инклюзивного образования;
- мотивация учителей общеобразовательных заведений к внедрению инклюзивного образования низкая из-за маленькой зарплаты и и большой нагрузки.

Проведенное исследование позволило сделать вывод: педагогические работники Харьковской области имеют некоторые представления об актуальности, целях и задачах инклюзивного образования, но не ощущают личной ответственности за внедрение соответствующей образовательной политики (наблюдается субъектная пассивность); таким образом, необходима широкая просветительская, разъяснительная работа, как среди педагогической общественности Харьковской области, так и среди населения.

Результаты исследования позволили скорректировать деятельность секции специального и инклюзивного образования Харьковской академии непрерывного образования, в частности, запланировано:

- разработка учебно-тематических пособий и рекомендаций по проблемам инклюзивного образования, формированию толерантного отношения к лицам с инвалидностью;
- соответствующие изменения программ образовательной деятельности курсов повышения квалификации педагогических работников по всем направлениям;
- обеспечение на курсах повышения квалификации углубленной специальной подготовки для специалистов, которые работают с детьми с нарушениями психофизического развития;
- проведение постоянно действующих семинаров для руководителей, педагогов, практических психологов и других специалистов по вопросам практического внедрения инклюзивного образования, оказания коррекционно-развивающих услуг детям, которые имеют особенные образовательные потребности;
- разработка и проведение тематических спецкурсов: «Коррекционно-развивающая работа практического психолога в условиях инклюзивного обучения» (для практических психологов), «Современные проблемы теории и практики внедрения инклюзивного образования» (для руководителей учебных заведений);
- проведение постоянного мониторинга готовности педагогических работников области к работе в инклюзивных учебных заведениях.

Список литературы

1. Засенко В.В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами / Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) Modern trends of special education development (Canada-Ukraine Experience): Матеріали Міжнародної конференції, Київ 25–26 травня 2008 р. / За ред.: В.І. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Наук. світ, 2008. – С. 26–30.
2. Засенко В.В., Колупаєва А.А. Інтегроване навчання: вибір за батьками // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 5, – К.: Науковий світ, 2009. – С. 153–156.

УДК 37.012

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Боровская Е.А.,
Никифоров А.А.,
Белгородская область, Россия*

Социологические методы исследования являются одним из эффективных направлений повышения профессиональной деятельности учителей физической культуры и эффективности организации учебного процесса по предмету «Физическая культура». К социологическим методам исследования относятся беседа, интервью и анкетирование, которые носят общее название «опрос» и используются в психолого-педагогических и социологических исследованиях. Цель: повышение качества и эффективности занятий по физической культуре в школе, сделать их интереснее и полезнее. Задачи: оценить уровень проявления потребностей к занятиям физической культурой и определить уровень мотивации к урокам физической культуры.

Ключевые слова: Анкетирование, диагностика, здоровый образ жизни, мотивы, мотивация, физическая культура.

Sociological research methods are one effective way of improving the professional activities of the teachers of physical culture and the efficiency of the educational process on the subject of «physical culture». To sociological research methods include chatting, interviews and questionnaires, which are common name survey and used in the psycho-pedagogical and sociological research. Objective: to improve the quality and effectiveness of physical culture in school, to make them more interesting and useful. Objectives: to assess the level of manifestation needs to physical culture and determine the level of motivation for the lessons of physical culture. Definition of motivation of schoolchildren is one of methods of evaluating the integral indicator of physical culture of the individual student. Results of questionnaire allow to evaluate the quality of the professional activities of the teachers of physical culture and correct planning of subject «physical cult»

Key words: Questioning, diagnostics, healthy lifestyle, motives, motivation, physical culture.

В последнее время для оценки и контроля эффективности образовательного процесса и здоровьесориентированной деятельности разрабатывается много разнообразных анкет и опросников. Анкетирование является средством обратной связи между учениками, учителями физической культуры, педагогами и другими лицами, участвующими в образовательном процессе. Полученная информация оценивается с помощью специальных методов в баллах или процентах, может быть представлена наглядно в виде графиков, диаграмм и др. Отмечено, что анкетирование может быть информативным лишь при его проведении на репрезентативной популяции.

Анкетирование - метод получения информации, основанный на опросе людей путем письменных ответов на заранее подготовленную систему строго стандартизированных вопросов анкеты. Этот метод незаменим, когда предметом изучения становятся познавательные интересы детей, субъективная оценка физического состояния, образ жизни, ценностные ориентиры, роль и значение физической культуры в укреплении здоровья.

Анкетирование часто применяется для оценки состояния здоровья, степени влияния гигиенического воспитания на формирование адекватных мотиваций в отношении здоровья, выработки определенных гигиенических навыков и трансформацию их в устойчивые гигиенические привычки. С этой целью С. Г. Ахмеровой (2000) были разработаны специальные анкеты для педагогов и учащихся разного возраста. Анкеты для учащихся содержали следующие группы вопросов: ценностно-мотивационная ориентация; объективные показатели и самооценка состояния здоровья и образа жизни; использование гигиенических знаний и навыков в повседневной жизни, наличие или отсутствие вредных привычек; особенности домашнего режима, организация каникулярного времени; влияние микросоциального окружения. Подобные анкеты для анализа состояния здоровья учащихся приведены в работах И. Ф. Батыршиной (1999) и Т. Ю. Рахваловой и др. (1991), которые с помощью анкетирования с целью выяснения

состояния здоровья детей, организации учебного процесса, условий жизни и воспитания в семье, культурного и здорового образа жизни семьи оценивали значение школьной среды и социально-биологических факторов в формировании здоровья школьников.

В МАНОУ «Шуховский лицей» г.Белгорода с помощью анкетирования изучался уровень личностной мотивации к занятиям физической культурой и спортом лицеистов. Анкета содержала 30 утверждений, которые лицеисты должны были оценить по пятибалльной системе, что позволило определить их отношение к занятиям физической культурой и спортом. В социологическом исследовании принимали участие 248 обучающихся старших классов (9-11 кл.). Диагностировались следующие мотивы: «самосохранение здоровья», «двигательная активность», «физкультурно-спортивные интересы» и «положительные эмоции» лицеистов на уроках физической культуры.

При анализе результатов анкетирования применялся стандартизированный набор оценок, использованный как своеобразная шкала, выраженная в баллах (по пятибалльной системе). Например, отвечая на утверждение «Самостоятельные занятия физическими упражнениями уже стали моей привычкой» были использованы следующие варианты ответа: «1» – не согласен совсем; «2» - мне безразлично; «3» – совсем частично; «4» – скорее да, чем нет; «5» – согласен полностью. Полученные данные свидетельствуют о том, что 85% респондентов отметили в анкете варианты «4» и «5» в диагностирующем мотиве «самосохранение здоровья». Варианты «1» и «2» отметили 9% лицеистов, а 6% обучающихся отметили вариант «3».

Анализируя мотивы «двигательная активность» и «физкультурно-спортивные интересы» отдельно у юношей и девушек было отмечено, что процент вариантов ответов на «4» и «5» равен 75 % у девушек, а у юношей составляет 82%, что показывает положительную динамику личностной мотивации к занятиям физической культурой. Соответственно варианты «1» и «2» отметили 9% -девушек и 6% юношей, а вариант «3» отметили 16%- девушек и 12% юношей. Диагностируемый мотив «положительные эмоции» выявил наиболее высокий уровень мотивации респондентов (девушки и юноши) и составил 88% вариантов ответов на «4» и «5».

Результаты данного опроса позволили оценить качество профессиональной деятельности учителей физической культуры и скорректировать планирование по предмету «Физическая культура».

В отличие от беседы или интервью, метод анкетирования может позволить охватить большое число исследуемых, поскольку в анкете существует конкретная логическая конструкция. Вопросы определяются таким образом, чтобы на них были даны возможные стандартные варианты ответов. Вместе с тем главной трудностью в составлении анкеты является подбор и формулировка вопросов, определение их надежности, информативности и логической последовательности. Анкеты и опросные листы следует составлять четко, лаконично и предельно доступно для восприятия. Учителю физической культуры в педагогической деятельности рекомендуется применять метод анкетирования для повышения эффективности и продуктивности образовательного процесса.

Список литературы

1. Ахундов. Р.А. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – 220 с.

Состояние и перспективы развития физкультурного образования на современном этапе: материалы Международной науч. – практ. Конф. (Белгород, 17-20 октября 2007 г.). – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 406 с.

2. Методика комплексной оценки и организации системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников. Методические рекомендации. М.М.. Безруких, В.Д. Сонькина. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2003. – 208 с.

УДК 371.3

**ЛАБОРАТОРНО-БРИГАДНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ УРОКИ
И ПЕРСПЕКТИВЫ*****С.В.Ставропольцева
Санкт-Петербург, Россия***

В статье рассматриваются основные аспекты теории и практики лабораторно-бригадного обучения как одной из форм организации процесса обучения в системе профессионального образования в 20-х – начале 30-х годов XX века. Анализируются действительные причины критики и запрета лабораторно-бригадного обучения в отечественном народном образовании. Обосновывается возможность использования технологии лабораторно-бригадного обучения в современном профессиональном образовании.

Ключевые слова: лабораторно-бригадное обучение, педагогическая технология, педагогические условия реализации технологии лабораторно-бригадного обучения.

The article examines the main aspects of the theory and practice of laboratory-brigade learning as one of forms of the organization of process of training in system of professional education in the 20's-ealy 30's of XX century. The real reasons of criticism and a restriction of laboratory-brigade learning in Russian education are analyzed. Possibility of use of laboratory-brigade learning technology locates in modern professional education.

Key words: laboratory-brigade learning, pedagogical technology, pedagogical conditions for realization the laboratory- brigade learning technology.

Современное состояние качества профессионального образования и требования рынка труда предполагают внедрение в систему высшей школы научно обоснованных и экспериментально проверенных нововведений в технологии обучения, которые должны стать важным источником прогресса в подготовке специалистов, способствовать ломке не всегда оправданных традиций и избитых стереотипов в этом процессе. В силу этого, в дидактике высшей школы одним из перспективных направлений педагогических инноваций является комбинаторное, сущность которого заключается в соединении ранее известных элементов в новое. В русле данного направления, процесс создания и применения инновационных технологий обучения в вузе осуществляется как необычное сочетание известных приёмов и способов]. На наш взгляд, одной из комбинаторных инновационных технологий современной профессиональной школы является технология лабораторно-бригадного обучения.

Лабораторно-бригадное обучение возникает на рубеже XIX-XX веков в русле прагматической педагогики Джона Дьюи. В его основу легли следующие разработанные Дьюи принципы педагогики прагматизма: 1) оценка образования, как важнейшего момента социализации подрастающего поколения, в процессе которого происходит накопление опыта сотрудничества; 2) признание ценности и уникальности личности каждого ученика; 3) организация обучения посредством делания, под которым подразумевается любая деятельность имеющая жизненное значение; 4) обоснование ведущей роли общения в процессе обучения; 5) использование активных форм и методов обучения; 6) проблемное содержание учебного материала, его связь с жизнью; 7) необходимость строить учебный процесс с учётом индивидуальных черт каждого ученика; 8) применение коллективных форм учебной работы; 9) сотрудничество учителя и учащихся; 10) практический подход к профессиональному обучению [1, с. 7-23].

Дальнейшее теоретическое обоснование и практическую апробацию основные положения лабораторно-бригадного обучения получили в научных трудах и экспериментальной работе учеников и последователей Дж. Дьюи (У.Килпатрика, Е.Паркхерст, К.Уошборна, Е.Коллингса, С.Френэ, Р.Кузине, П.Петерсена, О.Декроли, А.Нейла и др.), а также в теории и практике отечественного общего и профессионального образования.

После Октябрьской революции перед народным образованием в СССР были поставлены новые цели, которые требовали коренного пересмотра всей системы образования и воспитания. В творческом поиске советская педагогика того времени использовала наиболее целесообразные методические формы западных и американских буржуазных соседей, трансформируя и вливая в них новое содержание. Распространение получили Дальтон-план, метод проектов и другие педагогические новинки. Советская практика работы по Дальтон-плану получила название лабораторная, а затем и бригадно-лабораторная.

В 1925-1931 годах происходило активное внедрение лабораторно-бригадного обучения в вузах, рабфаках, совпартшколах, высших крестьянских школах, школах рабочей молодёжи, народных университетах, школах взрослых I и II ступени, различных курсах и других структурах профессионального образования. Посетивший СССР в 1928 году Джон Дьюи, в книге «Впечатления о Советской России», писал, что в стране «разрушителей-большевиков» осуществляется такая громадная организованная работа по распространению образования во все слои населения, которая не укладывается в принятое в Соединённых Штатах понятие «образование взрослых»: оно до смешного недостаточно [2, с. 43]. Таким образом, в СССР была широко развёрнута экспериментальная работа, целью которой являлся поиск эффективных путей реализации лабораторно-бригадного обучения в профессиональной школе. Научная и учебная литература указанного периода содержит разнообразные предложения по решению данной проблемы. Многие из разработанных в то время рекомендаций не потеряли актуальности и в наши дни. Проведённое нами исследование [3, с.19-26] выявило следующие факты:

1. Организация и осуществление лабораторно-бригадного обучения заключались в том, что вся проработка учебной темы разбивалась на три основных момента: вводное собеседование или лекция; самостоятельная индивидуально-звеньевая (групповая) работа студентов по «карточке-заданию»; заключительная конференция, подводящая общий итог проделанной работы. Для каждого из перечисленных этапов были разработаны подробные методические рекомендации, способствующие повышению эффективности их реализации;

2. Особая роль отводилась преподавателю, который должен был не только методически грамотно провести вводную беседу, подготовить карточки-задания и сказать заключительное слово, которое углубляет прорабатываемый вопрос и готовит учащихся к общему выводу по теме, но ещё и наблюдать за работой бригад для того, чтобы своевременно помочь учащимся при затруднении во время самостоятельной работы, а так же вести учёт работы каждой бригады и каждого студента, занося её характеристику в специальную тетрадь. Кроме того, преподаватель должен был достаточно хорошо ознакомиться с подготовкой, с трудоспособностью, с трудовой установкой каждого студента, чтобы планировать и осуществлять учебный процесс с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

3. Преподаватели, подводя итоги работы по внедрению лабораторно-бригадного обучения, отмечали как достигнутые успехи, так и существующие недостатки, а именно:

а) к положительным сторонам лабораторно-бригадного обучения относили то, что оно: во-первых, организуя работу на основах коллективизма, благоприятствует в процессе обмена мыслями и мнениями всестороннему и углублённому восприятию, пониманию и усвоению научного материала; во-вторых, приводя в соприкосновение различные точки зрения и индивидуальные подходы, благоприятствует активности и самостоятельности

учащихся, способствует оформлению своеобразия и оригинальности их мысли, а также делает прибыльным порядок коллективного, публичного обсуждения научных вопросов; в-третьих, обобществляя, социализируя процесс научно-учебной работы, повышает самоконтроль и товарищеский контроль в деле учёта работы и вообще по линии продуктивности учебных занятий; в-четвёртых, организуя процесс разделения труда и функций, способствует накоплению вещественных результатов академической работы, особенно, если академические занятия увязаны с производством; в-пятых, приводит к рациональной постановке методов усвоения студентами курса на принципах активности и самостоятельности в приобретении знаний взамен пассивного зубрения учебников и периодической сдачи зачётов; в-шестых, подразумевая высокую активность студента, обязанного не только усвоить положительную сумму знаний, но усваивающего эти знания в свете поставленных перед ним практических задач, обеспечивает связь теории с практикой; в-седьмых, обеспечивает повышение интереса к работе, вследствие того, что стало легче учиться; в-восьмых, качество проработки изучаемого материала повышается. Таким образом, лабораторно-бригадное обучение имело массу ценных сторон, вырабатывая из учащихся практических работников, воспитывая в них навыки самостоятельного и коллективного труда, готовя из них будущих строителей государства;

б) к отрицательным сторонам лабораторно-бригадного обучения относили то, что: во-первых, втягивая в коллективную работу студентов, не обеспечивает достаточной проработки научного материала со стороны каждого члена кружка индивидуально, поскольку в данном случае не исключается возможность субъективной, а иногда и преднамеренной подмены активной работы формальным участием в звеньевых занятиях; во-вторых, бригады иногда мешают друг другу заниматься (шум, отвлечение от темы, нарушения трудовой дисциплины); в-третьих, рядом с оформившимся активом учащихся часто сохраняется и достаточный количественный «пассив», который настолько свыкся и примирился со своим положением, что почти не поддаётся воздействиям со стороны преподавателя и товарищей, в-четвёртых, нередкими были случаи перегрузки студентов, причинами которых являлись неудачное составление чрезмерно трудных заданий, трудность некоторых рекомендованных пособий, неудачные случаи инструктирования со стороны преподавателей, отсутствие уверенности в себе, недостаток выдержанности и самодисциплины, непривычка к личной ответственности в подобной работе, неумение доводить дело до конца.

4. Основными направлениями совершенствования лабораторно-бригадного обучения были признаны следующие:

а) необходимость разработки педагогически целесообразных принципов комплектования учебных бригад. Первоначально они комплектовались стихийно. В ходе дальнейшей работы, практически все педагоги-экспериментаторы отмечали, что эффективность лабораторно-бригадного обучения во многом зависит от персонального состава бригад (в некоторых источниках их называли звеньями или кружками). Для решения этого вопроса предлагалось использовать материалы наблюдения и анкетирования, объединяя в одну бригаду «сильных» и «слабых». Были предложения комплектовать бригады на основе однородности в учебной подготовке и производственной квалификации. Таким образом, данная проблема в указанный исторический период не была достаточно исследована;

б) сочетание различных форм организации процесса обучения [4, с. 51-53], для чего рекомендовалось наряду с внедрением лабораторно-бригадного обучения одновременное и параллельное использование всех методов, испытанных многолетней практикой старой школы, т.-е. и лекционного и семинарского, так же отмечалось, что бригадная работа не исключает работы индивидуальной и индивидуального подхода;

в) совершенствование заданий для коллективной самостоятельной работы. «В практике работы должны находить себе место различные типы заданий, начиная с элементарных, представляющих собой детально разработанное методическое пособие по

данной теме, и кончая заданиями, предполагающими большую самостоятельную исследовательского типа работу» [5, с. 27]. Задание оформлялось на специальной карточке, включающей его тему, цели проработки, содержание, необходимые материалы и рекомендации к выполнению, а так же практические упражнения на применение полученных знаний. Кроме того, задание должно было быть приспособлено к уровню развития и силам студентов;

г) разработка комплексной системы учёта знаний студентов. Педагоги-практики, применявшие групповую форму учёта знаний, отметили, что она оказалась «нежизненной» и предложили новые альтернативные формы учёта знаний. «Учёт работ проводится по двум линиям...а) по линии учёта работы всей группы и отдельных бригад и б) по линии индивидуальной работы каждого студента. Коллективный учёт...проводится в форме конференции... Индивидуальный учёт ...может быть проведён в трёх формах: а) в форме теста, б) в форме письменной работы на отдельную тему, в) в форме беседы» [6, с. 62]; учёт, осуществляемый через систему специальных карточек: карточки, заполняемые каждым студентом по мере изучения темы (количественный учёт) и карточки, заполняемые преподавателем в результате наблюдения за работой студентов, в ходе личных бесед с ними, по результатам проверки их письменных работ (качественный учёт). По мнению педагогов тех лет сопоставление количественного и качественного учета давало ясное представление о работе. В целом, решение данной проблемы шло по пути сочетания разнообразных форм учёта проделанной работы;

д) привлечение студентов к совершенствованию учебного процесса. С этой целью проводились опросы, анкетирования [7, с. 44-45, с. 47-48], студенческие собрания, целью которых было выявить как положительные черты, так и недостатки лабораторно-бригадного обучения, а так же выслушать конкретные предложения студентов о путях совершенствования данного метода обучения;

Таким образом, в системе профессионального образования шёл творческий процесс по поиску и внедрению новых методов обучения, в который практическая апробация вносила необходимые изменения, но эта работа не была завершена. 19 сентября 1932 года ЦИК СССР принял постановление «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». В соответствии с этим документом лабораторно-бригадное обучение было отнесено к извращениям «левацкого» порядка, которые ... толкают высшую школу не вперёд, а назад» [8, с. 131]. В частности, в публикациях критического характера было отмечено, что внедрение лабораторно-бригадного обучения «проходило под флагом активизации методов преподавания и развития коллективизма среди студенчества. Особенностью этого метода является то, что центр внимания в учебной работе переносился на бригаду, которая на «кооперативных» началах прорабатывала устанавливаемые преподавателем задания. Лекции при лабораторно-бригадном методе, как правило, исключались, систематическое изложение преподавателем своего предмета в группе заменялось вводным инструктивным словом, индивидуальная ответственность студента за проработку материала снималась и переносилась на ответственность бригады, роль профессора принижалась до положения групповода, отпадала необходимость в существовании группы» [8, с. 133]. Данная оценка лабораторно-бригадного обучения является типичной не только для указанного исторического периода, но и для всех последующих этапов развития советской педагогики.

По нашему мнению основные аспекты критики лабораторно-бригадного обучения как метода преподавания (упразднение лекций, снижение роли преподавателя, отсутствие индивидуального учёта знаний и др.) не соответствуют действительности [3, с. 27-29]. Подлинными причинами критики и запрета лабораторно-бригадного обучения, на наш взгляд, были следующие:

1. В конце 20-х – начале 30-х гг. XX века в СССР начинает формироваться тоталитарное государство с авторитарным политическим режимом, этот процесс обусловил ужесточение идеологического климата в стране. Ситуация в педагогической

науке обострилась до крайности. Полемика подчас принимала характер взаимных политических обвинений, а то и прямых доносов. За ними вскоре последовали репрессии; их жертвами стали сотни педагогов, психологов, деятелей просвещения. Известные постановления ЦК ВКП (б) о школе, принятые в 30-х гг. на многие годы определили новый курс школьной политики, её изменившиеся приоритеты. Несомненно, однако, что новая политика утверждала жёсткий авторитаризм, административное единообразие, ограничение демократических начал в организации и деятельности школы, а категорическое осуждение «методического прожектёрства» существенно сузило возможность педагогических экспериментов, поисков новых путей повышения эффективности учебного процесса. Усилилась деятельность административных органов по отношению к педагогам и обучающимся. В директивных документах центральных и местных властей указывалось, что основным воспитательным методом должно стать принуждение. Данное мнение подтверждает тот факт, что лабораторно-бригадное обучение было осуждено и изъято из практики народного образования партийными постановлениями и все критические публикации «громили» его, используя идеологическую, а не педагогическую терминологию. То есть, «вред» лабораторно-бригадного обучения был указан партийным руководством, а не являлся результатом научных исследований, основанных на экспериментальных данных.

2. Весьма негативную роль сыграла личная неприязнь И.В.Сталина к отечественным и зарубежным педагогам и общественным деятелям, внесшим весомый вклад в развитие теории лабораторно-бригадного обучения и способствовавшим его внедрению в практику народного образования. Прежде всего, к ним относился Джон Дьюи, в конце 20-х годов посетивший СССР по приглашению руководства страны. В Советском Союзе Дьюи познакомился со многими видными педагогами того времени, занятыми созданием новой школы. Многие труды Дьюи были переведены и изданы в СССР с предисловиями видных советских педагогов. В 30-е гг. массовые аресты и убийства ни в чём неповинных людей, среди которых были и его друзья, поколебали восторженное отношение Дьюи к Советскому Союзу. В 1934г. он вместе с С.Хуком возглавил «Комитет защиты Троцкого». В 1937 году Дьюи председательствовал в Международной комиссии по делу Л. Д. Троцкого и лично написал документ «Не виновен», что автоматически поставило Дьюи в ряд врагов Сталина. В результате этого Дьюи на протяжении полувека был объявлен в СССР реакционным буржуазным философом, пособником американского империализма, работающим в интересах агрессивной политики правительства США и его труды были признаны невозможными для проработки советскими студентами.

В число неугодных Сталину лиц попала так же и Н.К.Крупская, которая стояла у истоков формирования новой советской школы, пропагандировала внедрение в нашей стране Дальтон-плана и метода проектов, одобряя сочетание в нём индивидуальных и коллективных форм учебной работы, а также поддерживала научные связи с Дьюи.

Популяризатором лабораторно-бригадного обучения в системе профессиональной подготовки был Н.И.Бухарин, объявленный в 30-е гг. «врагом народа», «этот известный партийный деятель внедрял Дальтон-план в систему партучёбы. Когда же Бухарина расстреляли, на методику был наложен такой же запрет, как, и скажем на изображения репрессированных руководителей. Теперь мы пожинаем плоды. Дальтон-план стал жертвой партийных разборок. То есть правильнее сказать, мы лишились прекрасной и притом хорошо разработанной педагогической технологии вследствие этих самых разборок» [9, с. 6].

Кроме того, считаем необходимым отметить тот факт, что практически все авторы критических публикаций, осуждающие лабораторно-бригадное обучение за снижение уровня подготовки учащихся, их безответственность и проблемы в усвоении знаний, отмечают эффективность его влияния на развитие самостоятельности, активности, коллективизма, творческого начала и других качеств личности обучающихся. Таким

образом, организация и осуществление лабораторно-бригадного обучения в системе профессионального образования в 20-х – начале 30-х годов XX века обеспечивали целенаправленное развитие личности в процессе коллективной учебной деятельности.

В целом, отечественное педагогическое наследие содержит позитивный опыт применения лабораторно-бригадного обучения, который, с поправкой на реалии сегодняшнего дня, может быть эффективно использован.

Реализация технологии лабораторно-бригадного обучения в практике современного профессионального образования, строится на основе модели, включающей в себя следующие компоненты [3, с. 54-77]:

1. Конкретный педагогический замысел - основывается на следующих принципах: внедрение коллективных форм учебной работы, использование активных методов обучения, сотрудничество преподавателя и обучающихся, необходимость подтверждения практикой полученных теоретических знаний.

2. Целевая установка - постановка целей для каждого занятия (разработать проект, составить творческий доклад, разрешить проблемную ситуацию и т.п.), для изучения темы, раздела и учебного предмета в целом (овладеть определенными знаниями; развивать определенные способности; повысить уровень сформированности определенных качеств личности);

3. Этапы (содержание и способы деятельности преподавателя и обучающихся) - а) комплектование бригад (по 5-6 человек), которые, в зависимости, от конкретного задания могут быть гетерогенными или гомогенными; б) распределение одинаковых или различных заданий по бригадам и инструктаж к их выполнению, с указанием источников и средств необходимой информации; в) выполнение каждой бригадой полученного задания, что предусматривает: коллективное обсуждение проблемы, подлежащей решению; высказывание членами бригад вариантов ответов, их анализ и выбор правильного; г) подведение итогов – может проводиться в различной форме, но с обязательным учетом участия и оценкой знаний каждого ученика;

4. Диагностика – определение исходного уровня сформированности определённых знаний и качеств личности (данные этой диагностики используются при комплектовании бригад); промежуточная диагностика межличностного взаимодействия; в) промежуточная диагностика уровня усвоения учебного материала; диагностика достигнутого уровня сформированности знаний, умений, навыков и личностных качеств);

5. Коррекция - проведение исходной, промежуточной и итоговой диагностики позволяет не только регулярно получать информацию об уровне обученности, но и своевременно планировать и осуществлять индивидуальную работу по его коррекции;

6. Создание и соблюдение определённых педагогических условий. Специфика технологии лабораторно-бригадного обучения обуславливает следующие педагогические условия её реализации:

а) насыщение содержания учебного предмета аксиологическим и когнитивным смыслом, оказывающим обучающимся помощь в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций и обогащающее его научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития. Создание и соблюдение данного педагогического условия прежде всего предусматривает расширение содержания учебного предмета сведениями из различных областей наук, определяющих современную естественнонаучную и социальную картину мира, а также задачное построение изучаемого материала. То есть выполняемые задания должны представлять собой такие учебные задачи, решение которых потребует не только воспроизведения полученных знаний, но и усвоения различных видов деятельности (исследование проблемы, поиск её решения, формулирование аргументированного ответа и его оформление в виде текста, модели, графика и т.п.). В целом, все задания должны носить проблемный характер и иметь задачное построение, а алгоритм работы над ними - создавать условия для создания им собственного учебного продукта;

2. Использование вариативных форм и методов организации обучения, предоставляющих обучающимся свободу для принятия самостоятельных решений. Для создания и соблюдения данного педагогического условия необходимо использовать следующие формы и методы обучения: «Дальтон-план»; «Метаплан»; «Метод «проектов»; «Мозговой штурм»; «Портфель ученика»; «Работа в команде»; «Анализ конкретных ситуаций»; «Разыгрывание ролей»; «Тренинг»; «Диагностика межличностного взаимодействия»; «Деловая игра».

3. Обеспечение в ходе группового взаимодействия конструктивного сотрудничества, учитывающего интересы всех участников образовательного процесса. Для успешного осуществления сотрудничества всех участников образовательного процесса следует комплектовать малые группы (бригады) на основе учёта данных исходной диагностики. Диагностирование обучаемых проводилось по различным параметрам (уровень знаний в предметной области, уровень сформированности коммуникативных качеств, уровень сформированности творческих качеств и др.). В зависимости от специфики выполняемых заданий, для комплектования оптимального состава малых учебных групп (бригад) целесообразно учитывать данные диагностики следующим образом: а) бригады могут создаваться гетерогенные, то есть разнородные, по уровню сформированности различных параметров, то есть в каждой бригаде должны быть обучающиеся с высоким, достаточным, средним и низким уровнем знаний и качеств личности; б) бригады могут создаваться гомогенные, то есть однородные, по уровню сформированности знаний и личностных качеств. Но непременным условием комплектования гомогенных бригад должно быть следующее - в каждой бригаде могут быть обучающиеся с одинаковым уровнем сформированности только знаний, а по уровню сформированности коммуникативных качеств все группы должны быть только гетерогенными, в противном случае общение в процессе выполнения задания будет затруднено и групповая работа потеряет смысл. Таким образом, при любом способе комплектования бригад, по уровню сформированности коммуникативных качеств они должны быть только гетерогенными.

Проведённое нами историко-педагогическое исследование, а так же экспериментальная работа по внедрению лабораторно-бригадного обучения в процесс преподавания гуманитарных дисциплин в современном вузе (в частности в рамках изучения учебного курса «Педагогика» на непедагогических факультетах и специальностях университета) показали, что лабораторно-бригадное обучение является педагогической технологией профессионального образования, реализация которой способствует развитию личностных качеств студентов современных вузов [5] и существенно повышает уровень их профессиональной подготовки.

Для подтверждения результатов экспериментальной работы, нами была составлена таблица уровней сформированности личностных качеств студентов контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента.

Таблица 1. Уровни сформированности личностных качеств студентов контрольной (КГ) и экспериментальных (ЭГ) групп до и после проведения экспериментальной работы

Диагностируемые качества личности студентов	группы	высокий уровень		достаточный уровень		средний уровень		низкий уровень	
		до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.
Общепедагогические качества Кп	ЭГ	4,1%	28,3%	19,2%	44,4%	36,3%	20,2%	40,4%	7,1%
	КГ	9,1%	9,1%	40,9%	40,9%	27,3%	31,8%	22,7%	18,2%
Коммуникативные	ЭГ	11,1%	34,3%	24,3%	34,3%	22,2%	19,2%	42,4%	12,2%

качества Кк	КГ	13,6%	13,6%	18,2%	18,2%	40,9%	45,5%	27,3%	22,7%
Творческие качества Кт	ЭГ	12,2%	34,3%	38,4%	43,4%	32,3%	20,2%	12,1%	2,1%
	КГ	18,2%	18,2%	36,3%	40,9%	27,3%	22,7%	18,2%	18,2%
Личностные качества Кл	ЭГ	8,1%	29,2%	19,2%	48,5%	45,4%	19,2%	27,3%	3,1%
	КГ	18,2%	18,2%	22,7%	22,7%	36,4%	40,9%	22,7%	18,2%
Динамика	ЭГ		+ 21,1%		+ 29,3%		- 26,2%		- 24,2%
	КГ		0%		0%		+ 4,5%		- 4,6%

Таким образом, полученные результаты наглядно подтвердили эффективность применённой нами модели, отражающей особенности технологии лабораторно-бригадного обучения, так и педагогических условий, способствующих её реализации.

Список литературы

1. Ставропольцева С.В. Технология лабораторно-бригадного обучения: прошлое, настоящее, будущее. Учебно-методическое пособие. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины. – Н.П. Черкасов, 2007. – 291с.
2. Горностаев П.В. Великий Октябрь и развитие образования взрослых. // Открытая школа. – 1997. - №6. – С. 41-46
3. Ставропольцева С.В. Технология лабораторно-бригадного обучения студентов в процессе общепедагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Ставропольцева. – Белгород, 2008. – 249 с.
4. Солосин И.И. К вопросу о методах преподавания в высшей школе. // Научный работник. – 1929. - №5-6. – С. 45-53
5. Сингалевич С.П. Вопросы методики ВУЗовской работы. – Казань: Татиздат, 1931. – 54с.
6. Иванов С.В. Проектно-лабораторная система занятий в педвузе. // Профтехническое образование. – 1930. - №12. – С. 60-64
7. Иорданский Н. Опыт применения Дальтон-плана на педфаке II МГУ. // Профтехническое образование. – 1930. - №2. – С. 43-49
8. Автухов И.Г., Огородников И.Т., Хайт И.А. Организация и методика работы в высшей школе / под ред. В.А. Касаткина // М.: Гос. уч-пед. изд-во, 1934. –176с.
9. Беляков Е. Свобода – это собственный темп ребёнка. Рассказ об истории метода, доводящего дифференциацию в обучении до своего логического предела. // Учительская газета. – 1998. - №7 /24 февраля/. – С. 6-7.

УДК 378.046.4

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Л.В. Годовникова
Белгородская область, Россия

Статья посвящена проблеме организации обучения педагогов по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации с целью создания условий для инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется содержание обучения специалистов психолого-педагогического

сопровождения, учителей-предметников и других категорий слушателей в Белгородском институте развития образования.

Ключевые слова: дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья, повышение квалификации педагогов.

The article deals with the organization of training of teachers for additional professional training programs in order to create conditions for inclusive education of children with disabilities and children with disabilities . We analyze the content of the training of specialists psycho-pedagogical support , subject teachers and other categories of students in the Belgorod Institute for Educational Development.

Key words: disabled children and children with disabilities , professional development of teachers.

Современной тенденцией модернизации общего и специального образования России является организация различных форм интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из важнейших задач, стоящих перед специалистами психолого-педагогического сопровождения, работающими в общеобразовательных учреждениях, является организация коррекционной работы с учащимися, испытывающими школьные трудности. В настоящее время в связи с повсеместной организацией инклюзивного (включённого) образования привычная категория детей группы риска массовых учреждений пополнилась ещё одной группой школьников – с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В нашей стране насчитывается более двух миллионов детей с ограниченными возможностями, что составляет 8% детской популяции, из них около 700 тысяч составляют дети-инвалиды [1]. И по данным различных источников, к сожалению, в последние десятилетия это число постоянно увеличивается. В связи с этим значимость развития инклюзивного образования приобретает особую актуальность.

Неоспоримым фактом является ключевая роль педагога в реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями. Для успешного осуществления интегрированного воспитания и обучения необходимы запас знаний об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, умений и навыков работы с детьми с особыми образовательными потребностями. В настоящее время педагогические вузы, к сожалению, целенаправленно не готовят будущих педагогов к реализации инклюзивного образования. Стандарт подготовки бакалавров не содержит дисциплин, в рамках изучения которых студенты готовились бы к организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Наш опыт многолетней работы с педагогами на курсах повышения квалификации также свидетельствует о недостаточной готовности учителей к данной деятельности. В этой связи в Белгородском институте развития образования для всех слушателей введён специальный модуль, посвященный проблемам организации инклюзивного образования детей с ОВЗ. Причём данный модуль обязателен для изучения слушателями независимо от общей тематики дополнительной профессиональной программы и категории слушателей.

В качестве тем, рекомендуемых к изучению в составе модуля, предлагаются следующие: «Современные тенденции развития специального образования: от дифференциации к интеграции и инклюзии», «Вариативность образования детей с ограниченными возможностями здоровья в федеральном законе “Об образовании в РФ”», «Особенности психического развития и особые образовательные потребности детей с ОВЗ», «Создание специальных условий обучения и воспитания в образовательных организациях для детей-инвалидов и детей с ОВЗ», «Психолого-педагогические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья», «Общие и специальные требования к формированию жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации».

Так, тема «Современные тенденции развития специального образования: от дифференциации к интеграции и инклюзии» включает изучение вопросов, связанных с развитием инклюзивного образования в России и за рубежом (Развитие отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в становлении системы специального образования. Периодизация эволюции отношения общества к лицам с ОВЗ (Н.Н. Малофеев). Характеристика V периода эволюции «от равных прав к равным возможностям; от «институционализации» к интеграции». Этапы становления системы специального образования: возникновение первых специальных заведений; становление системы специального образования, развитие и дифференциация системы специального образования; интеграция в специальном образовании инклюзия. Интеграция и инклюзивное образование лиц с ОВЗ, детей-инвалидов. Инклюзия как долгосрочная стратегия развития образования детей с ОВЗ. Принципы инклюзии. Условия эффективной реализации интеграции и инклюзии (нормативно-правовые, материально-технические, программно-методические, психологические, профессиональная компетентность педагогов)).

Тема «Вариативность образования детей с ограниченными возможностями здоровья в федеральном законе “Об образовании в РФ”» подразумевает изучение статьи 79 Федерального закона «Об образовании в РФ» (ФЗ-№273) об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Вариативность условий получения образования детьми с ОВЗ согласно ФЗ-№273: инклюзивное образование (совместное обучение в одном и том же классе со сверстниками по основной образовательной программе (ООП), адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП)); обучение в отдельных классах по АООП; в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по АООП; обучение на дому или в медицинских организациях; оказание помощи в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Педагогов в рамках данной темы знакомят с федеральным государственным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как базовый инструмент реализации конституционных прав на образование детей с ОВЗ [2].

Особое значение придаётся изучению темы «Особенности психического развития и особые образовательные потребности детей с ОВЗ». Данная тема знакомит с понятиями «ребенок с ограниченными возможностями здоровья», «отклонение психического развития» (психический дизонтогенез), изучаются параметры психического дизонтогенеза, структура нарушения развития (дефекта): первичные, вторичные, третичные нарушения (Л.С. Выготский), общие и специфические закономерности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья).

В теме «Создание специальных условий обучения и воспитания в образовательных организациях» педагоги знакомятся с особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ. Изучают дифференцированный и индивидуальный подходы к определению образовательной программы, направлений и содержания психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ. Определяют специальные образовательные условия для каждой категории детей с ОВЗ: наличие программы коррекционной работы, адаптированных образовательных программ, учет особенностей развития каждого ребенка, применение специальных методов и средств обучения, создание адекватной среды жизнедеятельности, участие в образовательном процессе специальных педагогов, предоставление психологических и социальных услуг, организация сетевого взаимодействия и т.п.

Кроме того, обязательным в подготовке к реализации инклюзивного образования являются вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Специалисты сопровождения рассматривают вопросы, связанные с созданием психолого-педагогических условий для полноценного становления, развития личности в

совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик, а также защитой прав ребенка на получение образования и развития в соответствии со своими потенциальными возможностями в реальных условиях его существования. Особое внимание уделяется мультидисциплинарному подходу к организации комплексного сопровождения детей с нарушениями речевого развития в образовательной организации.

Особое внимание уделяется вопросу разработки Адаптированной основной образовательной программы. В рамках данной проблемы изучается ряд вопросов: программа коррекционной работы, адаптированная образовательная программа, адаптированная основная общеобразовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут.

Слушателям объясняется, что программа коррекционной работы специалистов с учащимися с ОВЗ должна отвечать следующим требованиям:

- программа должна учитывать возрастные особенности детей и зону их ближайшего развития;
- она должна сочетать в себе коррекционные возможности индивидуальной работы с ребенком и совместной деятельности детей;
- принятие решения о формах, методах и участниках коррекционного процесса должно основываться на результатах комплексной психолого-педагогической диагностики, проводимой на этапе, предшествующем собственно коррекционному;
- в программе коррекционной работы должны быть учтены возможность и необходимость организации работы всех специалистов одновременно, последовательно или параллельно в разных формах, с использованием различных методов;
- программа коррекционной работы должна учитывать необходимость оценки эффективности коррекционного воздействия как в процессе его реализации, так и по завершению.

Индивидуальные коррекционные программы представляют собой систему целей (близких, отдаленных, конечных) развития, специфических для данного ребенка; совокупность помогающих воздействий и оптимальные способы их осуществления; этапы развития, их результаты. Поэтому индивидуальные программы детей имеют существенные различия.

В работе с учащимися с ОВЗ необходимо исходить из понимания нескольких видов норм – предметной, социально-возрастной, нозологической и индивидуальной. Поэтому построение программ осуществляется таким образом, чтобы в ходе индивидуального развития учащийся соответствовал предметной норме (усвоил школьную программу в соответствии со стандартом – ФГОС НОО или ФГОС НОО ОВЗ), находился в пределах возрастной нормы (включался в ведущую деятельность, был социально принят, имел необходимые психические новообразования возраста), соответствовал своей нозологической норме (в соответствии с ведущим дефектом развития) и индивидуальной норме (соотношению уровней актуального, потенциального развития и саморазвития).

Учет всех видов норм позволяет разрабатывать и педагогическую, и психологическую часть коррекционной программы, причем если педагогическая часть разрабатывается преимущественно с учетом предметной, возрастной и нозологической норм учащегося, то психологическая часть строится на основе учета индивидуальных норм каждого ученика.

Список литературы

1. Дети-инвалиды: задача со многими неизвестными [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://statistika.ru/zdr/2007/12/12/zdr_9933.html.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=556

УДК 398.3:321

НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ И ОСНОВА УКРЕПЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВА

*И.Н. Украженко
г. Минск, Республика Беларусь*

В статье анализируется значимость белорусской народной культуры с позиций ценностно-целевых ориентиров общества. Акцентируется внимание на проблеме сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей в условиях системной трансформации. В статье констатируется, что духовные ценности дают возможность бесконечного развития и совершенствования личности, а формирование и воспитание традиционных духовно-нравственных позиций гражданина является своего рода гарантом национальной безопасности государства и фактором его инновационного развития. Единство нации укрепляется при сохранении своих традиций и культуры, обеспечивая этим её суверенитет и идентичность. Автор обосновывает необходимость бережного отношения к народным традициям, опираясь при этом на положения Концепции национальной безопасности Республики Беларусь.

Ключевые слова: духовность, концепции национальной безопасности, народные традиции, ценности, потребности общества, национальные интересы.

In the article meaningfulness of the Belarusian folk culture is analysed from positions of valued-having a special purpose reference-points of society. Attention is accented on the problem of maintenance of traditional spiritually-moral values in the conditions of system transformation. In the article established, that spiritual values give an opportunity of endless development and perfection of personality, and forming and education of traditional spiritually-moral positions of citizen is the family the guarantor of national safety of the state and factor of his innovative development. Unity of nation becomes stronger at maintenance of the traditions and culture, providing this her sovereignty and identity. An author grounds the necessity of careful attitude toward folk traditions, leaning here against positions of Conception of national safety of Republic of Belarus.

Keywords: spirituality, conceptions of national safety, folk traditions, values, necessities of society, national interests.

Историческое развитие белорусского общества и его культуры опирается на народные традиции и транслируемые ими ценности. Однако на сегодняшний день традиционные ценности белорусского народа подвергаются массивной атаке глобализованного мира, технократизм которого приводит к смыслоутратам жизненных ценностей целыми поколениями. Острота проблемы вплотную связана с духовно-нравственным «падением» общества, влекущим за собой потерю традиционных культурных ценностей. Для нации это может обернуться потерей своих традиций, аксиологических ориентиров, что неминуемо приведёт к ее нравственной деградации.

Внимательный анализ сохранившихся трудов показывает, что проблемы духовности и ценности рассматривались еще со времен античной философии. С именами Сократа, Платона, Аристотеля связано решение этой проблемы на ранних этапах развития человеческого общества. Интерес к этому вопросу наследовали философы и богословы Раннего Средневековья: Иоанн Дамаскин, Иоанн Златоуст, Августин Блаженный, Фома Аквинский и др. Можно отметить, что и в фольклоре древних славян также прослеживается неразрывная связь духовности наших предков с ценностным отношением

к миру. С принятием христианства взгляды на духовные ценности народа известных белорусских мыслителей Евфросинии Полоцкой, Кирилла Туровского, Николая Гусовского, Франциска Скорины, Симеона Полоцкого и др. основываются на христианских традициях.

Можно отметить, что идеи Ж.-Ж. Руссо, высказанные им уже в Новое время, опираются на признание ценностей буколической жизни. Непосредственное приближение к природе делает человека нравственнее и чище, отсюда вытекает, что воспитание последующих поколений должно осуществляться на основе традиционного сельского быта. И далее, уже в середине XIX века богослов и философ А.С. Хомяков признавал, что именно народ и церковь сохраняют духовные силы. В своём стремлении понять смысл истории славянских народов и специфику народной жизни он подчёркивал, что «общество, которое вне себя ищет сил для самосохранения, уже находится в состоянии болезненном» [1, с. 89]. Наконец, на пороге XX века Л.Н. Толстой также считал народ источником истинной веры и носителем природной нравственности.

Эти высказывания можно экстраполировать на белорусскую народную культуру, которая органична белорусскому народу и обеспечивает как воспроизводство народных традиций, веры, так и нравственности. Решение этой проблемы, по нашему мнению лежит в русле культурологического и аксиологического подходов.

В наше время философы, исследователи народной культуры и фольклора высоко оценивают их значение для сохранения духовности нации, ее идентичности и исконно народных ценностей (Т.И. Адуло, Е.М. Бабосов, Г.А. Барташевич, Ч.С. Кирвель, В.М. Конон, А.С. Майхрович, В.А. Мельник, З.Я. Можейко, А.В. Титовец, В.С. Титов и др.).

При всё возрастающем интересе к проблемам сохранения культурного наследия народа, за пределами осмысления исследователей остались следующие вопросы: как философская мысль обосновывает ценность народной культуры и народных традиций, каково взаимодействие идеологии государства и сохранности национального менталитета для обеспечения государственной безопасности, каковы вызовы современности, ответ на которые может дать сохранение национального достояния в виде культуры и традиций белорусского народа. Решение этих вопросов и стало целью нашего исследования.

Актуальность проблемы подчеркивает мысль известного белорусского философа Е.М. Бабосова о том, что, не опираясь на традиционные ценности нашего народа, белорусская идеологическая доктрина не сможет прижиться, оставаясь лишь модной фразой или мёртвой буквой [2].

С философской точки зрения понятие «традиция» представляет собой неразрывную связь настоящего с прошлым, благодаря ей происходит процесс сохранения и передачи культурных ценностей народа. Представление о высших ценностях в философии отражается в следующих категориях: Добро (высшая нравственная ценность), Красота (высшая эстетическая ценность), Истина (высшая ценность в познании), Справедливость и др. Опираясь на философские основания, народная культура представляет определённую ценность. Нельзя не согласиться с российским философом В.А. Канке: «Специфика человека ... и состоит в ценностном отношении к миру. *Ценность – это особое понятие, посредством которого мы осмысливаем жизнь и обеспечиваем наше настоящее и будущее*» [4, с. 133-134].

На протяжении всей истории культурного развития общества возникает закономерность *преемственности*. Необходимо кропотливо анализировать и брать за основу лучшие достижения предыдущих поколений, опираясь на их опыт, перенимая нормы поведения, жизненные ориентиры, идеи, культурные ценности, одним словом – традиции, отшлифованные веками. Никакие материальные приобретения никогда не компенсируют отсутствие духовной сущности. Многие представители философии в различные эпохи стремились показать ту необходимость содержания духовных ценностей в обществе, посредством которых жизнь каждого человека наполняется глубочайшим смыслом. Неоспорим тот факт, что основную часть духовных ценностей человек

наследует от своих корней, которыми являются народные традиции. В процессе осмысления человеком значимости для него духовных и материальных объектов и формируются ценности. Уместно вспомнить слова Н.А. Бердяева: «Национальность есть индивидуальное бытие, вне которого невозможно существование человечества, она заложена в самых глубинах жизни, и национальность есть ценность За национальностью стоит вечная онтологическая основа и вечная ценная цель» [3, с. 83-84]. Знаменитый французский философ, историк, антрополог, социолог Гюстав Лебон по этому поводу подчёркивал следующее: «Изучение социальных явлений не может идти отдельно от изучения народов, у которых они наблюдаются. В философском отношении эти явления могут даже представлять собой абсолютную ценность...» [8, с. 146].

Перечисляя основные черты характера белорусов, фундаментом которых является христианство, Е.М. Бабосов называет духовно-нравственную самооценку человека, добро, милосердие, терпимость, душевность, сочувствие, любовь к родному краю, неприятие деспотизма и т.д., относя их к неотъемлемой части исторических, культурных и государственных традиций. Среди ценностей, присущих также белорусскому народу он выделяет любовь к Родине, толерантность, свободу, справедливость, христианские принципы, самоуважение и независимость, трудолюбие и др. [2], что позволяет сохранять аксиологичность народной культуры, народной идентичности, народных традиций.

Недаром в Концепции национальной безопасности Республики Беларусь к основным угрозам причислены «утрата значительной частью граждан традиционных нравственных ценностей и ориентиров, попытки разрушения национальных духовно-нравственных традиций...» [7, с. 17]. Среди внутренних источников угроз в социальной сфере выделены: «изменение шкалы жизненных ценностей молодого поколения в сторону ослабления патриотизма и традиционных нравственных ценностей» [7, с. 20]; в демографической – низкий уровень рождаемости, высокий уровень смертности, негативные трансформации в семейных институтах и т.д. В информационной сфере при перечислении внешних источников угроз также выделено «широкое распространение ... образцов массовой культуры, противоречащих общечеловеческим и национальным духовно-нравственным ценностям» [7, с. 24]. Разумеется, все эти угрозы должны быть нейтрализованы. В социальной сфере усилия государства по обеспечению безопасности направлены на сохранение и умножение духовного и историко-культурного потенциала страны. Особое значение «...будет придаваться духовно-нравственному воспитанию граждан, в том числе путём развития идеологии белорусского государства, основанной на традиционных ценностях нашего общества» [7, с. 35]. В одном из своих выступлений Президент Республики Беларусь указывал, что «... белорусское общество должно развиваться, но делать это надо, прежде всего, в рамках собственной культурной традиции. К заимствованию идеалов, ценностей и целей необходимо подходить осторожно. **Собственные традиции, идеалы, ценности, цели и установки составляют стеновой хребет нашего народа.** Они не придуманы, а выстраданы нашим народом, результат естественного приспособления общества к окружающему природному и социальному мирам. Внедрение чуждых установок никогда не сможет сделать тот или иной народ похожим на западный. А разрушить основы самобытной цивилизации может. В этом случае можно со всей определённоcтью сказать, что исчезнет не только культура народа, но и сам народ. **Белорусская идеология должна иметь ориентацию на традиционные для нашей цивилизации ценности: способность трудиться не только ради наживы, но и для блага общества, коллектива, других людей.** Другие наши ценности: потребность в идеалах и высоких целях, взаимопомощь, коллективизм в противовес западному индивидуализму, социальная опека и уважительные отношения государства и народа» [9, с. 20].

Ценности и ориентиры белорусского народа, духовно-нравственные его традиции до последнего времени помогали сохранить национальную идентичность белорусов при поступательном развитии цивилизационного процесса. На первый взгляд, если не

вдаваться в детали реальной картины жизни нашего общества, покажется, что не стоит волноваться по вопросам национальной безопасности республики, здоровья нации, и её духовной составляющей. Однако объективно всё обстоит иначе: на горизонте встают печальные факты, грозящие разрушением народной культуры и её традиций, подрывающие основы существования нации и государства в целом.

В настоящее время, или как его ещё называют, эпоху постмодерна, характеризующуюся стремительными переменами в жизни общества, наряду с высокими научно-техническими достижениями, цифровыми технологиями, компьютеризацией и т.д., утрачивается смысл ценностных ориентиров, происходит разрушение смыслов, подмена понятий, лежащих в основе культуры народа. Наблюдается своего рода отступничество от моральных ценностей и духовных традиций. Нельзя не согласиться с мнением одного из крупнейших современных богословов Г.И. Мандзаридисом: «Сейчас в нашем обществе господствует ненормальная ситуация, или, лучше сказать, хаотичная. Причины этому вовсе не социальные или нравственные, а духовные. Законы и ценности социальной и нравственной жизни забыты из-за человеческой чёрствости, из-за духовного падения» [10, с. 80]. Именно такой человек является порождением технологической цивилизации, для которой характерно рациональное, а не образное освоение действительности.

Поскольку происходит «шатание», «разложение», «разбалтывание» нравственных законов, норм, правил, лежащих в основе традиционной культуры белорусского народа, и составляющих на протяжении многих веков твёрдую основу его жизненных ориентиров, нам необходимо признать, что это грозит разрушением самосознания общества, крахом его духовных ценностей. Важно помнить, что сегодня мы создаём условия, в которых жить следующим поколениям. От того сохраним ли мы моральные ценности и нравственно-эстетические идеалы, полученные нами от предков, во многом зависит последующая судьба и жизнь всей нации.

Убедительно высказал своё мнение об этом Г. Лебон: «Единственные важные перемены, из которых вытекает обновление цивилизаций, совершаются в идеях, понятиях и верованиях. Крупные исторические события являются лишь видимыми следствиями невидимых перемен в мысли людей. Перемены эти, однако, случаются редко, потому что самое прочное в каждой расе – это наследственные основы ее мыслей» [8, с. 149]. По мнению учёного, современная эпоха – это один из таких критических моментов, в которой человеческая мысль готовится к изменению, и одним из факторов, лежащих в основе этого изменения, является разрушение религиозных, политических и социальных верований.

Наряду с вопросом теории ценностей в современной философии, культурологии, социологии и других науках остро рассматривается проблема *потребностей*, которые выступают той действенной силой, влияющей на характер, поведение, мышление, образ жизни и в целом на культуру человека. Сейчас людям внушают, что высокий уровень жизни зависит от уровня личного потребления, и что в этом – главный смысл и цель жизни. Тот бесценный дар – наше время, которое призывали беречь ещё философы Античности, современный человек тратит в пустых компьютерных играх, «погоней» за рекламой, продвигающей свой сомнительный товар, прослушиванием низкопробной музыки, просмотром непотребных кинофильмов, разлагающих и извращающих сознание. Сказанное означает, что современный мир пронизан «духом консьюмеризма», ставшего стилем жизни нашего общества, логическим следствием которого является разрушение аксиологических представлений.

Уместно будет в подтверждение вышесказанному процитировать слова Митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского Иоанна: «... печально сознавать, что значительная часть российской интеллигенции, ... совершенно утратила нравственную чуткость и связь с многовековыми народными святынями, предпочитая поклоняться золотому тельцу коммерческого успеха да идолу самообожаящей гордыни» [11].

Современная массовая культура несёт в себе угрозу существования национальной культуры и формирует человека-потребителя, с самыми низменными природными инстинктами, ориентированного в первую очередь на материальные блага. «Искусство постепенно становится товаром, произведённым в первую очередь для продажи ... оно аморально, десакрализовано, асоциально, а ещё чаще — *безнравственно, антирелигиозно и антисоциально...*», отмечал П.А. Сорокин [14, с. 451-452].

Возникает вопрос, почему центральное место в жизни народа стала прочно занимать система духовно заниженных ценностей, наряду с вседозволенностью, распущенностью и другими пороками. Главной причиной тому явилось в начале XX века массовое отступление от христианских традиций, которые особенно соответствовали душе белорусского народа. Представители советской власти вели жесточайшую борьбу в обществе против православной веры, усиленно насаждая атеистическое мировосприятие человека. Вследствие этого произошёл надлом и в белорусской народной культуре, в которой целенаправленно стали уничтожаться христианские традиции, и подменяться формами вульгаризации народной культуры. Определённым образом это отразилось на фольклоре, как говорил известный белорусский философ и литературовед В.М. Конон, с сожалением отмечая, что и сегодня некоторые философы, культурологи и даже фольклористы «бярэцца даследаваць «матэрыялізм», «атэізм» альбо іншыя аспекты сацыяльна-філасофскіх поглядаў стваральнікаў казак, прыказак, прымавак, лірычных песняў» [6, с. 8].

Следует согласиться с известным в Беларуси учёным Ч.С. Кирвелем, что «народ, утративший жизненные ориентиры, оторвавшийся от своих духовных корней и лишившийся своего морального содержания, даже при условии материального богатства и экономического процветания становится легко уязвимым, неспособным отстаивать свои интересы в современном, сложном и противоречивом мире» [5, с. 48].

Подтверждением этого разрушительного процесса являются серьёзные статистические данные Всемирной организации здравоохранения об употреблении алкоголя на душу населения [13], Национального статистического комитета Республики Беларусь о большом количестве разводов, числе зарегистрированных преступлений, количестве неблагополучных семей, уровне заболеваемости населения наркоманией и токсикоманией, алкоголизмом и т.д. [12]. Тревога ощущается и в статистических данных Министерства образования Республики Беларусь о социальном сиротстве [15, с. 16].

Органы государственной власти принимают по этому поводу серьёзные меры, однако, этого недостаточно, чтобы остановить дальнейшее развитие деструктивных процессов, включая духовную деградацию общества.

На сегодняшний день, учитывая статистические данные, можно сказать, что это уже почти состояние духовного падения нации, что представляет собой серьёзную угрозу национальной безопасности страны. По делам и потребностям человека определяются его нравственные качества, жизненные ориентиры.

Анализ проблемы сохранения традиций и ценностей народа в контексте философского видения данной проблемы убеждает в их значимости на историческом пути народа. Необходимость укрепления традиционных основ общества, духовно-нравственного воспитания молодого поколения – важнейшие задачи государства. Перенимая нормы поведения, жизненные ориентиры, идеи, идеалы и ценности, составляющие духовное богатство нации, новые поколения опираются на опыт предков, отказаться от которого невозможно. Сохранение этнокультурных традиций укрепляет идейные позиции молодёжи, успешно формирует её взгляды, убеждения, жизненные принципы с позиций духовно-нравственных ценностей.

Несомненно, что именно ценности формируют мотивы поведения человека в обществе, поэтому потеря духовно-ценностных ориентиров чревата разрушением национального самосознания.

Это особенно актуально в наше время, когда происходит расщепление сознания человека, забвение духовных ценностей, разрушение социального единства, пропаганда аморальности, жестокости, девальвации жизненно важных ценностей, таких, как совесть, честь, долг, порядочность, любовь к Родине, отзывчивость и др. Губительность прагматического образа жизни, диктует деструктивную логику поведения разлагающую духовный мир личности с отрывом от её исторических корней, вырождением культурных традиций и, в конечном итоге, потерей самосознания и идентичности нации. Поэтому сохранение народных традиций, национального самосознания и ценностно-мировоззренческой доминанты общества, позволяет сберечь гуманистические ценности, уровень культуры и образования, что является показателем стабильного и устойчивого развития государства и защитой от разного рода коллизий и угроз.

Традиции связывают настоящее с прошлым, сохраняя культурную самобытность и идентичность народа, преодолевая нравственный кризис и духовную деформацию общества. От этого зависит безопасность не только отдельной личности, но и всего государства.

Список литературы

1. Алексеев, П. В. История философии : учеб / П. В. Алексеев. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 240 с.
2. Бабосов, Е. М. Основы идеологии современного государства / Е. М. Бабосов. – Минск : Амалфея, 2004. – 352 с.
3. Бердяев, Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 208 с.
4. Канке, В. А. Философия: Курс для бакалавров / А. В. Канке // Уч. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Логос, 2005. – 240 с.
5. Кирвель, Ч. Социогуманитарное образование как фактор национальной безопасности / Ч. Кирвель, Л. Мельникова, В. Карпинский // Беларуская думка. – 2007. – № 5. – С. 43-49.
6. Конан, У. Ля вытокаў самапазнання: Станаўленне духоўных каштоўнасцей у святле фальклору / У. Конан. – Мінск: Маст. літ., 1989. – 238 с.
7. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь / утв. Указом Президента Республики Беларусь №575 от 9 ноября 2010г. – Минск : Белорусский Дом печати, 2011. – 47 с.
8. Лебон, Гюстав. Психология народов и масс. / Г. Лебон. – СПб. : Макет, 1995. – 316 с.
9. Лукашенко, А. Г. О мировоззренческой основе белорусской государственной идеологии. Беларусь и белорусы в современном мире / А. Г. Лукашенко // О состоянии идеологической работы и мерах по её совершенствованию: материалы постоянно действующего семинара руководящих работников республиканских и местных государственных органов; редкол. О. В. Пролесковский и др. – Минск. : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2003. – 191 с.
10. Мандзаридис, Г. Глобализация и глобальность: химера и истина / Г. Мандзаридис. – М. : Бумажная Галерея, 2004. – 149 с.
11. Митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Иоанн (Снычѳв) “Одоление смуты”. Слово к русскому народу / Иоанн, Митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.golden-ship.ru/knigi/8/yoann-snichev_OS.htm. – Дата доступа: 10.02.2015.
12. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/otrasli-statistiki/naselenie/>. – Дата доступа: 27.01.2016.
13. Новости TUT.BY [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://news.tut.by/society/316600.html>. – Дата доступа: 19.02.2015.

14. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 542 с.
15. Частная опека и охрана прав детей в Республике Беларусь по состоянию на 1 января 2015 года : стат. сборник / Мин-во образования Респ. Беларусь. – Минск : 2015. – 64 с.

УДК 378

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

*И.В. Ирхина
О.А.Беседина
Белгородская область, Россия*

В статье представлен позитивный опыт подготовки будущих учителей в системе педагогического образования в США. Рассмотрены некоторые технологии подготовки будущих учителей: организация отбора и приема студентов, содержание и условия подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование в США, позитивный опыт, технологии.

The paper presents the positive experience of teachers education in the system of pedagogical education in the United States. Some technologies training of future teachers are considered: the organization of students selection and admission, the content and methods of training of future teachers.

Key words: pedagogical education in the United States, positive experience, technology

Совершенствование современного состояния отечественного педагогического образования предполагает обращение к наиболее ценным достижениям в подготовке педагогических кадров за рубежом. Для российских специалистов интересен уже пройденный путь развития в области образования в зарубежных странах, результаты которого очевидны.

США одними из первых в мире заявили о своей направленности на повышение качества и эффективности образования. Особенно привлекают достижения этой страны в управлении качеством педагогического образования, где на протяжении десятилетий разрабатывается и реализуется идея ориентации всех звеньев образования на человека и его потребности. Во многом решены задачи предоставления человеку гибкого образовательного выбора и использования образования как инструмента расширения жизненных возможностей личности.

Америка одна из первых начала реформирование системы образования, и ее современное состояние свидетельствует о ряде позитивных сдвигов. За полвека педагогическая профессия прошла путь от «квазипрофессии» до глубокой клинической подготовки учителей. Кроме того, в США накоплен богатый опыт в области управления образованием, базирующийся на принципе человекоцентризма и демократических нормах. Отношение к образованию как фактору первостепенной социальной значимости диктуется самой жизнью индустриально развитого общества США. Качество подготовки учителей в США зависит от неразрывной связи взаимодействия и сотрудничества государственных, профессиональных и социальных субъектов педагогического образования [1].

Анализ американских источников (Л. Дарлинг-Хаммонд, Т. Джакобович, Т.Дж. Кинни, Ч.М. Кларк, Дж. Лейббранд, Д. Манн, Дж. Д. Ньюсам, Д.М. Руссо, Д. Томпсон, Э.И. Уайз, Р. Ульрих, Ф. Фреллоу и др) позволил выделить наиболее значительные для отечественной педагогической школы технологии педагогического образования в США. Остановимся на некоторых из них.

Для отечественного образования интерес представляет организация политики приема в вузы. Прием студентов проводится на конкурсной основе. Основным источником качества педагогического образования выступает студенческий контингент. На современном этапе одним из самых популярных критериев отбора в педвуз США является письменная характеристика-рекомендация. Около 91% вузов, готовящих учителей, используют данный критерий. Важным достижением реформ педагогического образования в США стало введение опроса как одного из этапов процедуры отбора на педагогические специальности. Применение метода опроса повлекло за собой увеличение количества абитуриентов, которым было отказано в приеме на обучение профессии учителя. Так, например, в университете штата Теннесси до введения в 1985 г. PPST (ThePre-ProfessionalSkillTest) – теста предпрофессиональных умений и интервью число принятых абитуриентов составляло 81%, после – 71%. Абсолютное большинство штатов (кроме двух) требуют сдачи письменного экзамена при поступлении в педагогические учебные заведения или на факультеты подготовки учителей. В государственном университете штата Юта при поступлении необходимым требованием выступает аргументация мотивации выбора педагогической профессии абитуриентом – написание сочинения «Почему я хочу стать учителем». Ряд вузов принял программы, которые включали более высокие вступительные стандарты для приема в педагогические высшие учебные заведения.

В целях эффективного повышения качества педагогического образования на современном этапе возрастает значимость проблемы профессиональной компетентности в подготовке учительских кадров. Качества выпускников педвузов определяются каждым колледжем и университетом. Анализ обобщенных требований вузов показал, что наиболее распространенными являются следующие: качественная подготовка с четкой ориентацией на предмет специализации, владение методами и технологиями преподавания, знание психологии и физиологии развития, теории обучения и т.д. Проблемы определения современного содержания для каждого элемента подготовки, дополнительные знания и умения, необходимые для учителя, остаются дискуссионными [1, 2].

Ведущий исследователь в области педагогики США М. Диес отмечает, что в течение 20 лет в Олверно-колледже велась работа по пересмотру концептуализации всех аспектов программы педагогической подготовки на основе компетентностного подхода: учебные курсы, оценки, практический опыт школ-клиник, повышение квалификации сотрудничающих с колледжем учителей, способы повышения качества учебной программы. Для получения степени бакалавра от студентов требовалось продемонстрировать четвертый из 6 уровней сложности в восьми видах деятельности и сосредоточение на достижении продвинутых уровней по профилирующим предметам и вспомогательным областям обучения. Данные условия положили начало разработкам оценок результатов, подтверждающих приобретенные знания. Взаимодействие профессорско-преподавательского состава колледжа со школьными учителями, теоретиками профессионального образования позволило скорректировать степень сложности продвинутых уровней в соответствии с концепцией программы обучения с полученными результатами [3, с.55-56; 157].

В настоящее время в программах педагогических вузов США практическая подготовка является необходимым условием повышения качества подготовки выпускников. В ряде вузов применяются клинические модели программ обучения студентов, осуществляемые непосредственно в школах-клиниках. Таким образом, осуществляется тесное взаимодействие студентов, школьных учителей и учащихся,

профессорско-преподавательского состава вуза; сотрудничество вуза и школы в области качества педагогического образования. Усиление практической подготовки студентов выступает условием эффективного управления качеством педагогического образования в США.

С целью повышения качества выпускников педагогических вузов, завершения специальной подготовки, а также возможность потенциальных кандидатов остаться в учительской профессии получил развитие опыт *институтов интернатуры*. Американские исследователи указывают, что начинающие учителя наряду с организацией, подготовкой и проведением учебных занятий, сталкиваются с дисциплинарными проблемами, работой со школьной администрацией, родителями и т.д. Д. Хант отмечает, что никакая другая профессия не предоставляет новичкам возможности работать с теми же задачами и на том же уровне, что их более опытные коллеги [4]. Исследования ученых из США показали, что взаимодействие профессиональных субъектов образования в организации практической интернатуры помогает начинающим учителям в самые первые и трудные месяцы работы, облегчает переход от теории к практике, повышает уровень методической грамотности и компетенции начинающих учителей, снижает отток потенциальных педагогов из школ.

Подготовка будущих педагогов в России и США имеет значительные расхождения. Для каждого студента составляется индивидуальная программа обучения посредством выбора учебных курсов (модульная система обучения). Если в российских образовательных учреждениях существует последовательное изучение курсов, то в американских – данная последовательность вторична, а на первое место выходит четко дозируемые объемы материала для усвоения. Например, в педагогической школе Стэнфордского университета количество курсов варьирует от 100 до 299 (образование и труд, исследование проблем педагогики, введение в философию воспитания, секс и педагогика, социология образования, и т.д.) [6, с.16]. Специализация у будущих педагогов в США начинается на старших курсах бакалавриата и может быть продолжена в магистратуре, но, как правило, в другом университете.

Важно отметить, что в США существует система градации статуса студента, которая может варьироваться в течение года: студенты с полной (full-time) и неполной (part-time) учебной нагрузкой. Это зависит от необходимого количества кредитных часов. Например, в университете Хьюстона существует следующая градация статуса студента: первый год обучения (freshman): 0-29 кр/ч; второй год обучения (sophomore): 30-59 кр/ч; третий год обучения (junior): 60-89 кр/ч; четвертый год обучения (senior): 90 и выше кр/ч. [7].

Профессор Центра сравнительных и глобальных исследований образования университета Буффало (штат Нью-Йорк) Д.Б. Джонстоун выделяет ряд преимуществ данной системы курсов и кредитов для обучающихся в вузах США: накопленные кредиты сохраняются при переходе из одного вуза в другой; имеется возможность обучаться неполный рабочий день, а также приостановить обучение на 1-2 семестра, а в иных случаях на годы (например, для женщин, создавших семью) [8, с.93]. На наш взгляд, данная система укрепляет взаимодействие и позволяет регулировать отношения с желающими получить учительскую профессию, дает большую гибкость педагогическому образованию.

Одним из условий управления качеством педагогического образования в США выступают развитие *технологии образовательных траекторий*, которые направлены на определение содержания и порядка обучения. В отечественной системе подготовки учителей сложилась практика, когда абитуриент выбирает будущую педагогическую специальность к моменту поступления, которую ему предстоит осваивать до конца обучения. Согласно данным мониторинга экономики образования в 2006 г. изучение обязательных учебных курсов составляет около 80-90%, в то время как количество курсов по выбору ограничено. В США на общеобразовательные предметы, в общем, отводится

32-50% учебной нагрузки. Раздел учебных предметов включает 20-30 курсов по выбору. Блок специальных учебных дисциплин (30-50%) состоит из вводных курсов по специальности для студентов первого, второго и третьего годов обучения и курсов повышенной сложности. В США для каждого студента составляется индивидуальная программа обучения. С одной стороны, возможность выбора стимулирует усилия студента, при этом учитываются его способности и склонности, с другой же стороны за каждым курсом закреплены требования и разработаны четкие критерии контроля усвоения материала. Американскую систему отличает конкуренция между курсами за внимание студента. На наш взгляд, дифференциация педагогического образования в США позволяет получить педагогическую квалификацию молодежи с учетом их способностей и склонностей, повышает уровень подготовки выпускников.

Исследователи-компаративисты проблем высшей педагогической школы (Н.И. Костина, Л.Н. Талалова, Я.И. Кузминов, М.М. Юдкевич и др.) отмечают взаимосвязь и взаимообусловленность качества подготовки будущих учителей и вузовских преподавателей, выделяя прямую зависимость преподаватель - студент. За последние годы отмечены значительные изменения в квалификационных требованиях на получение профессорских должностей в вузах США. Качество профессорско-преподавательского состава определяется наличием академических степеней, вкладом в научные исследования, количеством публикаций. Большое внимание уделяется адъюнкт-профессорам (начинающим как ассистенты). Для того, чтобы получить постоянную должность (*tenure*), по окончании докторской программы в течение шести лет (*tenureclock*) необходимо опубликовать две крупные работы. Как отмечает М.Д. Шраер, в настоящее время рынок перенасыщен молодыми специалистами, окончившими докторантуру, поэтому педагогические вузы имеют возможность привлекать не просто преподавателей, но и ученых. Таким образом, на современном этапе одним из главных критериев качества преподавателя вуза измеряется количеством опубликованных научных трудов [9, с.29-30].

В США оценка качества профессорско-преподавательского состава является достаточно сложной и различается от вуза к вузу. Следует выделить следующие виды оценивания, результаты которых существенно стимулируют профессиональный рост, статус, получение постоянного контракта, материальное вознаграждение и т.п. Сюда входят: качество исполнения должностных обязанностей (подробный контракт); участие в общественной деятельности (вуза, профессиональных организаций, советах и комиссиях на уровне штата, местном или федеральном, научных конференциях, конгрессах, семинаров и т.д.); исследовательские проекты.

С другой стороны, оценка и поощрение преподавателя вуза складывается не только из составляющей научной деятельности, но качества преподавания. На наш взгляд, позитивным опытом в критериях оценивания в структуре профессорско-преподавательского состава в США можно выделить разделение на исследовательские и преподавательские позиции. Данное ранжирование предполагает больше стимулов и возможностей выполнять свои профессиональные обязанности качественно [10, с.156].

Таким образом, система ранжирования и распределение сфер деятельности профессорско-преподавательского состава (преподавание, исследование, общественная деятельность, учебное консультирование, управление педагогической практикой, исполнение функций академического управления и др.), четкое закрепление должностных обязанностей, система оценки вузовских преподавателей и их профессионализм дают возможность устанавливать прочный контакт со студенческим контингентом, оказывать всестороннюю помощь и проводить контроль качества полученных студентами знаний.

В целом позитивный опыт подготовки учителей в США соотносится со спецификой задач модернизации отечественного образования, раскрывает новый источник нововведений, направленный на эффективность управления и повышение качества педагогического образования в современной России.

Список литературы

1. Проблемы школы и педагогики за рубежом: монография / *Н.Е. Воробьев, И.С. Бессарабова, В.Г. Грачева, И.В. Ирхина, М.В. Широкова и др.*// Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011. – 219 с.
2. Ирхина И.В. / Ведущие технологии управления качеством педагогического образования в США / И.В. Ирхина, М.В. Широкова // Совет ректоров. - № 6. – 2012. – 34-38.
3. Regents College Teaching Performance Examinations.: Albany. – 1995.
4. Диес, М.И. Новое в подготовке учителей: два примера реформы стандартизации в США / М.И. Диес // Перспективы: сравнительные исследования в области образования - 2003. - №3. – С.55-61.
5. Hunt, D.W. Teacher Induction: An Opportunity and a Responsibility / D.W. Hunt // NASSP Bulletin № 52 (330). - 1968. - October. - P.130-136.
6. Stanford Facts. 2002. - Information for Visitors // Office of Communication of Stanford University. – 2002. – P.16.
7. Spring Class Schedule, 1997.: University of Huston. - P.1.8.
8. Джонстоун, Д.Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование / Д.Б. Джонстоун // Университетский менеджмент за рубежом 2003. –№ 5-6 (28) - С.93-94.
9. Клоц, Я. Почему Гарвард – лучший? / Я. Клоц, Н. Емельянова // Almatater: Вестник высшей школы. - 2005. -№2. - С.29-30
10. Кузьминов, Я.И. Университеты в России и Америке: различия академических конвенций / Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич // Вопросы образования. – 2007. -№4. - С.157-158

УДК 37.064.1

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

*И.В. Ирхина,
М.Ю. Водянова
Белгородская область, Россия*

В статье представлен опыт организации педагогического сопровождения семьи в системе школьного образования Великобритании. Рассмотрены трудности привлечения родителей к обучению и пути преодоления возникающих обстоятельств.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение семьи, педагогическая культура родителей, участие родителей в обучении

The article presents the experience of family learning support in the school educational system of Great Britain. The challenges and barriers to engaging parents in schooling are considered as well as some effective strategies to overcome them are shown in the article.

Keywords: family learningsupport, educational culture of parents, parental involvement in schooling

Федеральный государственный образовательный стандарт, вводимый в России с 2011 года, призван обеспечить равные возможности всем детям страны и, в то же время,

способствует разностороннему развитию личности каждого ребенка. Федеральный государственный образовательный стандарт закрепляет за школой функцию развитию педагогической компетентности родителей (законных представителей) «в целях содействия социализации обучающихся в семье» [1; п.22]. Данному российскому документу созвучен Национальный учебный план [15], составленный согласно Закону об образовании Великобритании [11]. Но, несмотря на единство целей и задач, реализация данных нормативных документов имеет свои особенности в каждой стране, что обусловлено исторически сложившимися педагогическими традициями, социально-экономическими и политическими факторами.

Так в Великобритании обязательное обучение начинается с 5-тилетнего возраста, при этом школа, которая, как и в России, занимает центральное место в жизнедеятельности большинства молодых людей и детей, является не единственным и не первым обучающим ресурсом. Британские педагоги, акцентируют внимание на то, что «навыки и отношения необходимые для того, чтобы стать учащимися высшего класса формируются с рождения», «отцы и матери являются первыми учителями» [2; 23]. Результаты многочисленных исследований британских ученых [9] свидетельствуют, что родительское вдохновение, ожидания, поддержка и участие в обучение ребенка имеет значительное влияние на достижения детей. Родители формируют поведение детей, способствуют построению их ценностно-смысловых ориентаций, в том числе, в отношении к грамотности и образованности [5].

Но не всем родителям свойственно осознанное принятие и качественное выполнение формирующей и воспитывающей роли. Такие родители ограничиваются обеспечением семейного дохода, занимаемым социальным положением и уровнем образования. Тем не менее, для достижения целей и задач образовательной системы видится актуальным распространение и освоение родителями положительного родительского опыта. «Разрушения круга неудач» это важнейшая задача социальной юстиции и личностно-ориентированное обучение играет в этом ключевое значение [2; 24].

Осознавая значение родительской культуры и компетенции, Правительство Великобритании поддерживает программы, ориентированные на педагогическое сопровождение семей:

- педагогическая поддержка родителей путем предоставления консультантов [13];
- создание Национальной Академии Родителей-Практиков (The National Academy of Parenting Practitioners) [3]
- повсеместное развитие специализированных сервисов для родителей.

При этом исследователи Harris, Dryfoos, Raw, Cummings и другие отмечают ряд трудностей в организации педагогического сопровождения семей.

Так, к примеру, не каждая школа видит значимость повышения педагогической культуры родителей и их привлечения к деятельности школы [10], в то время как это является необходимым основанием развития школы и доказано, что соучастие родителя способствует большим достижениям в обучении ребенка [6].

Кроме того, отмечается недостаточная подготовленность учителей к взаимодействию с родителями, особенно с теми, кто отличается своим культурным уровнем и ожиданиями от обучения [6, 296], а так же с теми, кто не осознает ценности общения детей из разных общин [16]. Данная проблема решается путем поддержки и обучения учителей. Хороший результат показала двухгодичная программа, в основе которой лежат темы религии, общин и консолидации общества [14; 36].

Важным фактором успешного педагогического сопровождения семей является постоянство, в то время как краткосрочные проекты и программы, ограниченные финансированием создают нестабильность процесса развития педагогической культуры родителей [17].

В отдельных местностях, несмотря на достаточное разнообразие курсов и программ педагогического сопровождения семей, они не находят поддержки у родителей и не пользуются популярностью [7]. Crozier и Davies в своем исследовании отмечают что родители, которые считаются школой «труднодоступными», рассматриваются учителями как особенно трудная категория для взаимодействия, при этом с позиции родителей трудности в коммуникации связаны с культурными различиями между ними и школой [6; 308]. Данный барьер видится возможным преодолеть только путем разработки программ, соответствующих потребностям общин и отдельных групп общественности [8].

По исследованиям Rawобщий климат в районе влияет на реализацию задач педагогического сопровождения семьи, к примеру, там, где присутствуют радикально настроенные политические партии или группы активистов, даже дети неохотно принимают участие в проектах и проявляют негативные предрассудки в отношении представителей других культур. Cumming в своем исследовании сообщает, что для преодоления этого барьера необходима слаженная работа на различных уровнях и школа является лишь одним из них.

Важно с точки зрения исследователей учитывать все особенности местного населения района школы: одно решение проблем не может быть универсально для всех районов. Rawпредлагает принимать во внимание тип местности (городская или сельская), особенности этнического состава населения (многонациональное или монокультурное) [16].

Такие демографические изменения как увеличение числа одиноких родителей и этническое разнообразие семей актуализируют ориентацию на потребности и учет особенностей этих категорий [18].

Исследования свидетельствуют, что большинство родителей стремятся принять участие в жизнедеятельности школы, но при этом существуют материальные (время и деньги) и психологические барьеры, которые по-разному влияют на активность родителей [12; 279]. Пассивность родителей может быть ошибочно расценена как отсутствие интереса к повышению родительской компетенции, в то время как эти обстоятельства возникают как проявление недостатка времени или уверенности в собственных возможностях [4].

Для привлечения родителей к образованию детей большинство школ выработали свои наиболее эффективные технологии педагогического сопровождения, которые отвечают потребностям и ожиданиям конкретных групп семей:

- разработка внутришкольного плана привлечения родителей к реализации задач учебной и воспитательной сфер;
- назначение определенных дней консультирования родителей совместно с детьми с целью анализа текущего прогресса и определения дальнейших ориентиров;
- предоставление родителям личного пространства на школьном сайте, где они имеют возможность получения информации о ходе обучения ребенка, а также общую информацию о школе;
- реализация механизма родительской обратной связи о качестве образования ребенка;
- привлечение родительского комитета к оценке эффективности процесса обучения;

- сообщение по телефону, смс или электронной почте об успехах ребенка;
- организация информативных встреч для переезжающих семей и в случае перевода ребенка из школы в школу.

Детально разработанными являются технологии привлечения конкретных групп родителей посредством:

- предоставление возможности развития определенных навыков, к примеру, языковой грамотности, математических способностей, владения ИКТ-технологиями;
- ведение программ педагогического сопровождения типа «отец и ребенок», которые особенно подходят для ранее «труднодоступных» семей и обычно проводятся на базе местного спортивного клуба[4].

Усилия по преодолению трудностей в работе с родительской аудиторией стоят потраченного времени, финансовых средств и профессиональных затрат, так как повышение родительской культуры является частью стратегии, значимой в национальном масштабе: уменьшение неравенства доходов семей, укрепление общенности, снижение анти-общественного поведения и укрепление физического и нравственного здоровья. Именно в таком широком контексте рассматривается работа школ по организации педагогического сопровождения семей в образовательных учреждениях Великобритании [2; 24].

На сегодняшний день в Великобритании сложилась стройная система педагогического сопровождения семьи, как взаимодействия школы, семьи и социума в рамках улучшения качества обучения и воспитания детей и дополнительной подготовки родителей. Многолетний опыт может быть учтен в процессе модернизации российской системы образования.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (с изменениями на 18 мая 2015 года), утвержденный приказом от 6 октября 2009 года N 37
2. 2020 Vision Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group. Department for Education and Skills, Crown Copyright, 2006
3. Asmussen, K. Evaluating the evidence: what all practitioners need to know to deliver evidence based parenting support, London: National Academy for Parenting Practitioners, 2009
4. Carpentier, V. and Lall, M. Review of successful parental involvement practice for 'hard to reach' parents, London: University of London, Institute of Education, 2005
5. Clark C. and Foster A., Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why and when, National Literacy Trust, 2005.
6. Crozier, G. and Davies, J. 'Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents', British educational research journal, vol 33, no 3, 2007
7. Cummings, C., Todd, L. and Dyson, A. Evaluation of the Extended Schools Pathfinder projects (DfES research report 530), London: DfES, 2004
8. Department for Children, Schools and Families (2007a) Guidance on the duty to promote community cohesion, London: DCSF
9. Desforges C. with Abouchaar A., The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a review of literature, DfES, 2003
10. Dryfoos, J.G., Quinn, J. and Barkin, C. (eds) Community schools in action: lessons from a decade of practice, Oxford: Oxford University Press, 2006

11. The Education Act 2011 (c. 21) of the Parliament of the United Kingdom
12. Harris, A. and Goodall, J. 'Do parents know they matter? Engaging all parents in learning', Educational research, vol 50, no 3, 2008
13. Lindsay, G. et al Parent Support Advisor pilot evaluation: second interim report (DCSF research report 037), London, 2008
14. Miller, J. 'Community cohesion and teachers' professional development', Race equality teaching, vol 28, no 1, 2009
15. TheNationalCurriculuminEngland
16. Raw, A. Schools Linking Project 2005-2006: Full final evaluation report, 2006
17. Scottish Executive Education Department Key findings from the national evaluation of the New Community Schools pilot programme in Scotland, 2003
18. Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J. Improving children's attainment through a better quality of family based support for early learning, C4EO, London, 2009

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

*Е.А. Чепурная,
Харьковская область, Украина*

Рассматриваются теоретические вопросы и методы формирования познавательной деятельности учащихся старших классов общеобразовательных школ, их мотивация, предлагаются способы достижения целей учебного процесса.

Ключевые слова: образование, познавательная деятельность, активизация, активность, интерес, учащийся.

The author considers theoretical issues and methods of formation of the cognitive activity of pupils of the senior classes of the secondary schools. Much attention is given to students' motivation. Then the author suggests the ways to achieve the goals of the educational process.

Keywords: education, cognitive activity, activation, activity, method, interest, independence, student.

В условиях модернизации образования основная задача общеобразовательной школы – формирование у учащихся в процессе обучения способностей к познавательной деятельности.

Познавательная деятельность в учебном процессе рассматривается учеными как сложный процесс, в котором учащийся идет от незнания к знаниям, от случайных наблюдений, разрозненных сведений к системе познания. Отечественными и зарубежными учеными проведены определенные исследования по выяснению зависимости конечного результата учения от характера усвоения знаний.

Б. Блум выделяет шесть категорий целей познавательной деятельности, формулирующиеся через конкретные действия и операции, которые должен выполнить обучающийся:

- знание: ученик запоминает и воспроизводит конкретную учебную единицу (термин, факт, понятие, принцип, процедуру) – «запомнил, воспроизвел, узнал»;
- понимание: ученик преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую (интерпретирует, объясняет, кратко излагает, прогнозирует дальнейшее развитие

явлений, событий) – «объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал, перевел с одного языка на другой»;

- применение: ученик демонстрирует применение изученного материала в конкретных условиях и в новой ситуации (по образцу в сходной или измененной ситуации);

- анализ: ученик вычленяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, осознает принципы построения целого – «вычислил части из целого»;

- синтез: ученик проявляет умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной (пишет творческое сочинение, предлагает план эксперимента, решения проблемы) – «образовал новое целое»;

- оценка: ученик оценивает значение учебного материала для данной конкретной цели – «определил ценность и значение объекта изучения».

Представленная таксономия целей Б. Блума получила широкое распространение за рубежом. Она используется в учебниках и дидактических пособиях в качестве шкалы для измерения результатов обучения [8, с. 72-73].

И.Я. Гальперин [3], Н.Ф. Талызина [14] выдвинули положение о значимости ориентиров, направляющих деятельность учащихся общеобразовательных школ. Они называют три типа ориентировки: ориентировочный, исполнительский, контрольный. При этом решающую роль в формировании действия ученые отдают ориентировочной стороне «Ориентировочная основа действия – эта та система условий, на которую реально опирается человек».

В современной педагогике используются три типа ориентиров:

- первый тип – система ориентиров задается учителем без каких-либо указаний и разъяснений;

- второй – учитель дает подробное объяснение каждому элементу. Ученик же работает по готовой схеме ориентиров;

- третий тип ориентировки направлен на создание учителем условий для самостоятельного составления учениками ориентировочной основы действий и следование ей во время выполнения.

Ориентирами для учащихся становятся структурные элементы учебного материала и видов познавательной деятельности учащихся. То, что успешное формирование познавательных умений и применение их на практике достигается в случае организации обучения на основе ориентировочной основы действия третьего типа, подтвердили исследования Н.Ф. Талызиной [15], А.В. Усовой [16, с. 41-48] и др.

Ориентировочная основа третьего типа дает возможность школьникам учиться самостоятельному анализу структуры выполняемого действия, выделению в ней опорных пунктов. При этом у учащихся формируются представления о данном действии, о данном виде деятельности.

Надо отметить, что в последние годы с учетом наработанного о поэтапном формировании умственных действий появился целый ряд методических и дидактических трудов, в которых обосновывается, что структура познавательной деятельности направлена не только на восприятие и запоминание учебного материала, но и на формирование отношения школьников к самой познавательной деятельности.

Именно поэтому активизация познавательной деятельности является одной из важных проблем современной дидактики. Исследование данной проблемы идет по разным направлениям:

- организация самостоятельной познавательной деятельности: П.И. Пидкасистый [11], Н.А. Половникова [12], Т.И. Шамова [19];

- развитие и организация творческо-поисковой познавательной деятельности: Б.И. Коротяев [7], В.Г. Разумовский [13], А.В. Усова [17];

- поиск рациональных методов и приемов познавательной деятельности и вооружение ими учащихся: Б.И. Коротяев [7], Е.Н. Кабанова-Меллер [6];

- активизация школьников в учении как необходимое условие повышения качества знаний: Л.П. Аристова [1], Т.И. Шамова [19], Г.И. Щукина [21].

Исследователи утверждают о необходимости включения учащихся в активную познавательную деятельность, в которой школьники не только воспринимают и закрепляют учебный материал, но и формируют отношение к самой познавательной деятельности, которая выступает как преобразующая.

«В процессе учения, – как отмечает Г.И. Щукина, – в своей исследовательской деятельности школьник не может выступать только как объект. Ученик всецело зависит от его деятельной активной позиции, а учебная деятельность в целом, если она строится на основе межсубъектных отношений учителя и учащихся, всегда дает более плодотворные результаты. Поэтому формирование деятельной позиции школьника в познании – главная задача всего учебного процесса» [21, 2 с. 21-25].

Т.И. Шамова также рассматривает познавательную деятельность как сложную систему, в качестве «структурной единицы» которой можно выделить познавательное действие. Познавательное действие, по Т.И. Шамовой, понятие более широкое, чем умственные операции, которые сами по себе могут не иметь результативной завершенности. Познавательное действие характеризуется осознанием цели и всегда предполагает получение нового познавательного результата, то есть всегда связано с решением познавательной задачи [19].

Проводя анализ особенностей познавательной деятельности, Т.И. Шамова выделила три уровня активности:

- воспроизводящая активность характеризуется стремлением ученика понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способами освоения по образцу;
- интерпретирующая активность связана со стремлением ученика к выявлению смысла изучаемого, проникновению в сущность явления, желанию понять связь между явлениями и процессами, способами применения знаний в измененной ситуации;
- творческая активность характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти новые способы их освоения.

Введение уровней познавательной активности позволило Т.И. Шамовой подчеркнуть, что каждый последующий уровень включает в себя все черты предшествующего и имеет еще особенные черты, отличающие его от предыдущего. Активность в учении, – как отмечает Т.И. Шамова, – мы рассматриваем не как просто деятельное состояние школьника, а как качество этой деятельности, в которой проявляются личность самого ученика и его отношение к содержанию, характеру деятельности и стремление мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей» [18, с. 11-17].

Таким образом, активность рассматривается как особое состояние школьника и его отношение к деятельности, ценностное и сложное личностное образование, интенсивно формирующееся в школьные годы – конечный результат, к которому школьник идет в процессе познавательной деятельности, которую организывает учитель. Именно от учителя зависит характер протекания познавательной деятельности, именно учитель создает условия для вовлечения в нее учащихся.

Не случайно Г.И. Щукина отмечает: «Это специальная деятельность, необходимая обществу, и это совместная деятельность, форма сотрудничества взрослого и школьника, а главное – в ней совершаются как познавательные процессы, так и социализация подрастающих поколений» [21].

Исходя из сказанного, Г.И. Щукина определяет феномен деятельности в педагогике, который заключается в том, что

- деятельность школьника связана с деятельностью других людей, что обогащает деятельность каждого из общающихся, ибо в совместной деятельности происходит обмен опытом;

- развитие деятельности способствует познавательному развитию личности школьника, поскольку происходит изменение характера деятельности: от исполнительской до творческо-самостоятельной;

- изменение характера деятельности ведет к изменению позиции школьника: из исполнителя он превращается в субъект деятельности;

- изменение позиции во многом обусловлено и межсубъектными отношениями между учителем и учеником;

- в процессе деятельности у ученика появляется вера в свои силы, и тогда он становится не только объектом, но и субъектом учебного процесса.

Вопросы о возможных путях и средствах активизации познавательной деятельности школьников в учебном процессе нашли достаточно широкое отражение в педагогических исследованиях, в которых правомерно утверждается, что общенаучные методы познания, как наблюдение, индукции и функция, аналогия, гипотеза, сравнение и др., можно широко использовать при активизации познавательной деятельности школьников.

В то же время одним из основных действенных условий активизации познавательной деятельности школьников является ее организация на уроках. Суть ее достаточно точно определил П.И. Пидкасистый: «В процессе познавательной деятельности ученик «присваивает» (а на языке дидактики «усваивает») отчужденные научные знания, которые первоначально выступают в его деятельности как объект познания. Став же достоянием ученика, это знание в его последующей познавательной деятельности выступает в сознании школьника, с одной стороны, уже как сам предмет его познавательной деятельности, с другой – как ее результат» [5, с. 107-113]. К условиям активизации познавательной деятельности учащихся можно отнести совершенствование методов обучения. Этой проблеме в своих исследованиях уделяют внимание Б.И. Коротяев [7], И.Я. Лернер [9], М.И. Махмутов [10].

Непременным условием активизации познавательной активности является формирование и развитие у школьников познавательного интереса. Л.И. Божович [4], Г.И. Щукина [21] рассматривают познавательный интерес с разных сторон и связывают его с активизацией познавательной деятельности.

«Его область, – утверждает Г.И. Щукина, – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов и необходимыми способами или умениями и навыками, при помощи которых ученик получает образование» [21].

По Г.И. Щукиной, «нет ни одной проблемы в учебно-познавательной деятельности, которую можно было успешно решать без опоры на интерес, и тогда, когда он выступает как превосходящее качество, опирающееся на привлекательные стороны изучаемого явления, и тогда, когда он выступает в виде внутреннего побуждения – мотива данной деятельности либо данного учебного действия, что существенно выражено в отношении школьников к учебной деятельности» [21].

Г.И. Щукина рассматривает три уровня развития познавательного интереса. Первый уровень – элементарный, на котором школьники проявляют непосредственный интерес к новым фактам, явлениям; на втором, более высоком уровне, учащиеся проявляют интерес к познанию существенных свойств, предметов и явлений. На этом уровне от них требуется поиск, догадки, активное оперирование имеющимися знаниями. На этом уровне познавательный интерес часто связан с решением задач прикладного характера и находится не на поверхности отдельных фактов, но в то же время еще не проникает настолько в познание, чтобы учащиеся смогли обнаружить закономерности. Третий, еще более высокий уровень познавательного интереса характеризуется появлением у учащихся интереса к установлению причинно-следственных связей, выявлению закономерностей, установлению общих принципов явлений. Характер их деятельности сопряжен с элементами исследовательской работы, с приобретением новых и

совершенствованием прежних знаний. На этом уровне познавательного интереса особенно ощутимо движение ученика в познании.

Л.Я. Шаповалова отмечает два наиболее эффективных пути усиления познавательного интереса в учебной деятельности: воздействие на эмоции и чувства учащегося и раскрытие жизненной значимости проблемы. Научить учащегося приемам работы с учебником, книгой – это значит научить его учиться. Этому способствуют индивидуальные учебные задания частично-поискового и исследовательского характера [20].

Как показывает многолетний опыт педагогической работы, одним из наиболее эффективных методов активизации познавательной деятельности учащихся является использование на уроках проблемных ситуаций, благодаря которым учащиеся не просто усваивают «готовые» знания, а приобщаются сами к их добыванию, то есть учатся активно мыслить, анализировать учебный материал. Проблемная ситуация рассматривается как одно из главных условий возникновения познавательной потребности. Проблемную ситуацию на уроке можно создать, побуждая школьников к сравнению, сопоставлению противоречивых фактов, явлений, данных. Но при этом учащийся должен быть уверен, что учитель отнесется к его мнению серьезно и уважительно. В процессе разрешения проблемной ситуации учащимися усваивается главное, что облегчает выполнение самостоятельных заданий.

Эффективным видом активизации познавательной деятельности учащихся является организация на уроке учебных игр. Игровые занятия создают условия для сочетания индивидуальной и коллективной форм работы школьников. При этом в классе работают все учащиеся. Эмоциональность игры является сильнейшим мотивом познавательной деятельности, ведь к активной деятельности каждого участника побуждает и дух состязательности. При правильной организации учителем занятия игрового характера эффективность урока достаточно высока.

На основе анализа исследований, посвященных проблеме активизации познавательной деятельности учащихся, можно выделить основные условия ее активизации:

- учебное содержание предмета;
- формы, методы и приемы обучения;
- организация самостоятельной работы.

Осознавая цель своей деятельности, используя приобретенные ранее знания, умения и навыки и овладевая новыми, учащийся, побуждаемый ценностными мотивами, будет осуществлять плодотворную учебную деятельность, добиваться успешных результатов.

Список литературы

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника / Аристова Л.П. – М.: Просвещение, 1968. – 216 с.
2. Берулава М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования / Берулава М.Н. – М.: Педагогика, 1994. № 5. – С. 21-25.
3. Билинкс Я.С. Непокорное искусство: О процессе художественного развития / Билинкс Я.С. – Л.: Советский писатель, 1991. – 329 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л.И. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Володарская М.И., Кондакова Л.П., Шубкина Л.С. Обучение постановке вопросов как фактор развития у учащихся творческого мышления. Резервы познавательной деятельности учащихся и развивающее обучение / Володарская М.И., Кондакова Л.П., Шубкина Л.С. – М., 1990. – С. 107-113.
6. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Кабанова-Меллер Е.Н. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

7. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: Книга для учителя: Из опыта работы. 2-е издание, дополненное и исправленное / Коротяев Б.И. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.
8. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. Учебно-методическое пособие / Ксензова Г.Ю. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 72-73.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер И.Я. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
10. Махмутов М.И. Современный урок / Махмутов М.И. – М.: Педагогика, 1985. – 182 с.
11. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / Пидкасистый П.И. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
12. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной деятельности школьников в обучении. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Половникова Н.А. – Казань, 1976. – 48 с.
13. Разумовский В.Г. Развитие творческих особенностей учащихся в процессе обучения физике: Пособие для учителей / Разумовский В.Г. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
14. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н.Ф. – М.: МГУ, 1975. – 344 с.
15. Талызина Н.Ф. Формирование познавательных действий учащихся младшей школы: Книга для учителя / Талызина Н.Ф. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
16. Усова А.В. Формирование учебных умений учащихся // Советская педагогика 1982. № 1. – С. 41-48.
17. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / Усова А.В. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.
18. Шамова Т.И. Дидактическая система средств активизации учения школьников // Советская педагогика. 1979. № 3. – С. 11-17.
19. Шамова Т.И. Мотивация учения школьников / Шамова Т.И. – М.: Просвещение, 1982. – 180 с.
20. Шаповалова Л.Я. Рациональная организация учебно-познавательной деятельности студентов. Научно-методическая конференция. Харьковская высшая школа: методические поиски на рубеже веков: материалы конференции / Шаповалова Л.Я. – Харьков, 2001. – 368 с.
21. Щукина Г.И. Вопросы совершенствования учебного процесса в школе. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Щукина Г.И. – Л., 1979, – 416 с.

УДК 373.3

**ОБЛАСТНАЯ ДЕТСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОТКРЫТИЕ ЮНЫХ» КАК
ФОРМА ПРИВЛЕЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***О.В. Суворова,
Ярославль, Россия***

Практический опыт использования возможностей исследовательской деятельности в работе с младшими школьниками, накопленный в государственном образовательном автономном учреждении дополнительного образования Ярославской области «Центр детей и юношества».

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, педагогическая технология, стандарты нового поколения, младшие школьники, учреждение дополнительного образования детей.

Practical experience of using the possibilities of research activities in working with younger students gained the state educational Autonomous institution of additional education of the Yaroslavl region "the Center for children and youth".

Key words: research activity, research skills, educational technology, next generation standards, younger pupils, the institution of additional education of children.

Современный мир требует от человека, чтобы он не только владел основами фундаментальных знаний в различных сферах деятельности, но и мог самостоятельно добывать знания, правильно планировать и организовывать свою деятельность, адекватно оценивать полученные результаты. Новые социальные запросы определяют целью образования общекультурное, личностное и познавательное развитие подрастающего поколения, обеспечивающее формирование этих ключевых компетенций.

Путей развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребёнка существует много, но собственная исследовательская практика, бесспорно, – один из самых эффективных. Сегодня общепризнано, что исследовательские умения необходимы не только людям, жизнь которых связана или будет связана с наукой, но и каждому человеку в повседневной жизни.

Исследовательская деятельность обучающихся как педагогическая технология не является инновацией. Но сегодня, как уже говорилось ранее, она рассматривается как один из эффективных способов активизации интеллектуально-творческого потенциала ребенка, формирования его активной познавательной позиции, приобретения социального опыта. Во многих образовательных учреждениях ведется исследовательская работа с обучающимися, но возраст их, как правило, от 14 лет и старше.

Идею формирования у обучающихся начальных классов исследовательских умений и навыков выдвинуло нынешнее время. В требованиях ФГОС чётко ставится задача достижения предметных, метапредметных и личностных результатов. «Адаптация всех ступеней системы образования для целей формирования у населения с детства необходимых для инновационного общества и инновационной экономики знаний, компетенций, навыков и моделей поведения, формирование системы непрерывного образования. Для инновационной экономики нужен «инновационный человек» - не только способный в полной мере использовать достижения науки и техники, но и ориентированный на создание инноваций, внедрение их во все сферы общественной жизни» [3, с. 16].

Согласно стандартам нового поколения деятельностный подход реализуется, во-первых, в самом определении целей образования, а значит, в требованиях к результатам среднего образования. Цели образования выступают не в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть выпускник, а в виде характеристики сформированности познавательных и личностных способностей.

Во-вторых, задачей современной системы образования становится не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и совокупность «универсальных учебных действий». В этом смысле универсальные учебные действия представляют собой и результат образовательного процесса, и условия освоения знаний, умений и компетентностей. А это значит, что обучающихся необходимо научить:

- основам организации собственной учебной деятельности;
- способам поиска, переработки и представления информации;
- приемам и методам умственного труда;
- основам коммуникативных умений.

Введение новых образовательных стандартов также предполагает интеграцию общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования детей в единое образовательное пространство, где каждое учреждение, являясь уникальным по своим целям, содержанию, методам и приемам деятельности, дополняет другое, вносит свой вклад в развитие личности ребенка.

Учреждения дополнительного образования в силу своей открытости, динамичности, многофункциональности могут внести (и уже вносят) свой вклад в привлечение детей к исследовательской деятельности в различных предметных направлениях. Здесь нет жесткой привязки к базовым знаниям, сама задача передачи знаний возникает только в связи с выбором конкретной творческой деятельности, а выбор содержания, тематики и проблематики исследований происходит в момент выбора секций, кружков и обществ, которые посещает ребенок. Обучающиеся, проявляющие интерес к тому или иному виду деятельности (техника, искусство, экология, экономика и т. д.), имеют возможность получить бесценный опыт творческой, самостоятельной работы со зримым и значимым результатом.

Государственное образовательное автономное учреждение дополнительного образования Ярославской области «Центр детей и юношества» – опорное учреждение системы дополнительного образования области. Важным структурным подразделением Центра является организационно-методический отдел. Основное его предназначение – обеспечение эффективности педагогического процесса и профессиональной компетентности педагогических кадров ЦДЮ и учреждений Ярославской области.

Одним из ведущих направлений деятельности отдела является оказание методической помощи педагогическим работникам образовательных учреждений в организации исследовательской деятельности обучающихся.

Ежегодно на базе Центра детей и юношества в апреле проводится областная детская конференция «Открытие юных», которую по праву можно считать одной из ведущих форм привлечения обучающихся к исследовательской деятельности. Возраст участников этой конференции от 6 до 13 лет.

Проведению конференции предшествовала большая многолетняя работа учреждения в развитии этого направления.

С 1998 года в Центре начала действовать «сквозная» программа «Научное творчество учащихся», и 18 апреля 1999 года состоялась I научная конференция учащихся Центра детей и юношества. В конференции приняли участие 17 человек. На двух секциях, гуманитарной и технической, состоялись публичные слушания обучающихся с докладами по результатам их исследовательской и творческой деятельности.

С этого времени конференция стала традиционным и очень значимым мероприятием для Центра.

В 2006 году конференция была объявлена открытой, что дало возможность принять в ней участие не только учащимся Центра, но и детям из других образовательных учреждений Ярославской области. На ней уже работали 4 секции. В 2007 году конференции был присвоен статус областной, и определен возраст участников – обучающиеся до 14 лет.

Такое ограничение по возрасту было обусловлено тем, что для старшеклассников Ярославской области проводится достаточное количество мероприятий (например, конференции «Открытие» и «Отечество»), но существует необходимость дать возможность получить опыт представления своих работ обучающимся среднего и младшего школьного возраста.

Областная детская конференция «Открытие юных» проводится с целью создания условий для развития и поддержки интеллектуального творчества детей младшего и среднего школьного возраста.

Приоритетными задачами конференции являются:

– формирование преемственности образовательных программ дошкольного, общего и дополнительного образования на основе привлечения обучающихся к исследовательской работе;

– поддержка деятельности педагогических работников образовательных учреждений по привлечению обучающихся к исследовательской деятельности.

Ежегодно участниками областной конференции являются более 300 обучающихся образовательных учреждений Ярославской области из Ярославля, Рыбинска, Переславля-Залесского, а также Борисоглебского, Брейтовского, Гаврилов-Ямского, Даниловского, Мышкинского, Некрасовского, Пошехонского, Первомайского, Рыбинского, Ростовского, Угличского, Тутаевского и Ярославского муниципальных районов.

Стабильному участию обучающихся в конференции способствует ее доброжелательная и конструктивная атмосфера, личностно-ориентированная, но в то же время объективная, оценка исследовательских работ и докладов участников со стороны жюри, стабильность и престижность конференции, ее обучающий и развивающий характер.

На конференции традиционно работают 5 секций, соответствующих направленностям дополнительного образования детей: художественная, социально-педагогическая, естественнонаучная, техническая и туристско-краеведческая.

Круг тематических интересов, на основе которых строятся детские исследовательские работы, многогранен и неуклонно расширяется из года в год. Это могут быть предметные области, связанные как со школьной программой, так и с тем направлением деятельности объединения учреждения дополнительного образования, в котором занимается ребёнок.

По итогам конференции работы участников публикуются в сборниках. В качестве редакторов-составителей таких сборников выступают сотрудники организационно-методического отдела. Выпуск таких сборников, на наш взгляд, является логическим завершением исследовательской работы обучающегося, признанием её успешности. У ребёнка появляется первая публикация, а это дополнительная мотивация для продолжения дальнейшей исследовательской работы.

На конференции «Открытие юных» в качестве руководителей исследовательских работ обучающихся выступают педагоги, психологи, методисты образовательных учреждений, подавляющее большинство которых отличает высокая исследовательская культура и новое педагогическое мышление.

За последние годы в рамках проведения конференции установились тесные контакты с учеными города, которые выступают в качестве научных руководителей и консультантов детских исследований, работают в составе жюри. В работе конференций принимают участие ученые ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ЯГУ им. П.Г. Демидова, ЯГТУ, Ярославской ГСХА, сотрудники Ярославского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника. Путь такого совместного исследовательского подхода представляется нам перспективным, поскольку таким образом сближаются дополнительное образование детей и высшая школа.

Можно сказать, что областная детская конференция «Открытие юных» – итог большой плодотворной работы детей и взрослых: педагогов, психологов, методистов, ученых вузов, а также родителей обучающихся. Положительным эффектом такой работы является то, что в процессе подготовки исследовательской работы ребята получают возможность равного общения со взрослыми.

К тому же сотрудничество обучающихся, педагогов и ученых не только повышает качество детских исследовательских работ, но и открывает возможности участия детей в конференциях более высокого уровня. Так работы юных обучающихся Центра неоднократно становились призерами российского заочного конкурса исследовательских работ «Первые шаги», российских соревнований юных исследователей «Шаг в будущее, ЮНИОР».

Большое внимание в ходе проведения конференции уделяется установлению обратной связи с её участниками. С целью повышения уровня подготовки к конференции организуются круглые столы с членами жюри, где подводятся качественные и количественные итоги прошедшего мероприятия.

Такие круглые столы мы рассматриваем как важную составляющую всей системы работы по поддержке и методическому сопровождению педагогов – руководителей исследовательских работ обучающихся. Именно здесь педагоги могут в непосредственном общении получить от членов жюри рекомендации по совершенствованию подготовки и написанию исследовательской работы, услышать об опыте других педагогов, спросить о своих ошибках и увидеть свои достижения, получить хороший стимул для продолжения работы. Важным является еще и то, что на этих круглых столах педагоги, методисты, специалисты вузов и учреждений культуры совместно обсуждают и намечают перспективы дальнейшего развития конференции и исследовательского движения обучающихся в Ярославской области в целом.

Такая форма включения обучающихся в исследовательскую деятельность, как ежегодная областная детская конференция «Открытие юных», не только даёт заметный положительный эффект для личностного развития обучающихся и педагогов, но и помогает выстраивать систему обучения и методической поддержки педагогов, работающих в процессе организации исследовательской деятельности с младшими школьниками.

Системное проведение ряда обучающих мероприятий по таким направлениям как теоретическая и методическая подготовка к организации исследовательской деятельности обучающихся младшего школьного возраста, знакомство педагогов с технологиями организации ее психолого-педагогического сопровождения, а также всесторонняя информационно-методическая поддержка существенно влияют на формирование и развитие исследовательской позиции, профессиональных умений и компетенций педагогов.

Можно утверждать, что применение комплекса педагогических средств для подготовки педагогов к организации исследовательской деятельности обучающихся младшего школьного возраста в учреждении дополнительного образования детей стимулирует профессиональное развитие педагогов, развивает детское исследовательское движение в образовательных учреждениях и во многом обогащает существующую практику организации исследовательской деятельности обучающихся в целом.

Таким образом, конференцию «Открытие юных» можно рассматривать как одну из ведущих форм привлечения обучающихся младшего школьного возраста к исследовательской деятельности, а также как важную составляющую (во многом даже центрообразующую) системы работы Центра по подготовке педагогов дополнительного образования в области организации и реализации исследовательской деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Алексеев, Н.Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся [Текст] / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24 – 33.
2. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение, интеллект и творчество [Текст] / А.Н. Поддьяков // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 2. – С. 29 – 42.
3. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – <http://www.garant.ru/>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – <http://www.yarregion.ru/>

5. Шкарина, Л.И. Некоторые закономерности исследовательской деятельности как образовательной технологии [Текст] / Л.И. Шкарина // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 5. – С.21 -24.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

*Г.Н. Тимохина,
Орловская область, Россия*

Статья посвящена проблеме формирования медиакомпетентности бакалавра дефектологического образования в информационно-образовательном пространстве вуза. Анализируется терминология медиаобразования. Раскрывается понятие медиакомпетентности как умения рационально работать с информацией. Отражается значимость применения технологий формирования медиакомпетенций среди обучающихся вуза.

Ключевые слова: медиакомпетентность, медиаобразование, информационно-образовательное пространство.

The article is sanctified to the study of problem of forming of mediacompetence of bachelor of speech pathology education in informatively-educational space of institution of higher learning. The mediaeducation's terminology is analysed. The concept of mediacompetence opens up as ability to work rationally with information. Meaningfulness of application of technologies of forming of mediacompetenses is reflected among student institution of higher learning.

Keywords: media competence, mediaeducation, information and educational space.

Современный человек живет в насыщенной медиасреде, влияющей и положительно, и отрицательно всем спектром медиасредств на растущую личность. В современной педагогике актуальной становится проблема подготовки педагога-дефектолога к работе (развивающей, коррекционной и т.п.) с воспитанником в насыщенной медиасреде в условиях массовой атаки различных медиасредств, ее организации и продуктивном влиянии на личность развивающегося дошкольника. Современные исследования позволили выявить преимущества использования медиасредств в воспитании и обучении детей. Так, З.М. Габдуллина в своих работах отмечает, что грамотное использование информационных технологий в дошкольном учреждении ставит ребенка в совершенно иную, качественно отличающуюся ситуацию развития. Взаимодействуя с компьютером, ребенок овладевает новыми формами общения, расширяет границы познаваемого мира [2, с.4].

Ю.М. Горвиц и другие исследователи выявили, что компьютер помогает детям в познавательных процессах опираться на зрительный план и одновременно способствует активному включению речи. Это особенно важно при обучении детей с задержкой речевого развития, а также глухих, аутичных и некоторых умственно отсталых детей [3, с.32].

Н.А. Медова отмечает, что способность компьютера представлять и воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет человеку решать разнообразные задачи своей деятельности [5, с.31].

Специфика коррекционно-развивающей работы заключается в том, что ведущим компонентом содержания логопедического занятия являются не основы наук, а способы

различных видов деятельности — говорение, аудирование, чтение и письмо. Информационные технологии, используемые на логопедических занятиях, в той или иной мере соответствуют этим требованиям и служат ассистирующей технологией логопедической помощи детям разных категорий.

Поэтому проблема специальной подготовки бакалавров дефектологического образования к использованию в своей работе различных медиасредств особенно актуальна на современном этапе.

Понятие «медиакомпетентность» ведет свое начало от терминов «критическое видение» и «визуальная грамотность», которые использовались по отношению к экранным медиасредствам в прошлые десятилетия. Многие ученые, преподаватели (например, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.) считают, что медиакомпетентность – это часть более широкого и емкого понятия – медиаобразования. Эта тенденция находит сегодня все больше сторонников, хотя некоторые медиапедагоги практически ставят знак равенства между этими терминами.

Медиакомпетентность выражается в умении рационально работать с информацией. Она была необходима человеку всегда, но в условиях информационного общества она становится все более и более значимой. «К середине 60-х годов XX века передовые страны пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними» [1, с.174]. Медиакомпетентность становится основой информационной культуры, которая представляет собой всю совокупность достижений человечества в области создания и использования информации, информационных ресурсов, информационных услуг, автоматизированных средств и технологий.

Медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) – совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [6, с.21].

Медиакомпетентность педагога (*educator's media competence*) – совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста [6, с.63].

Медиакомпетентность бакалавра дефектологического образования – это способность ориентироваться в современном информационном потоке, готовность к отбору адекватных информационных педагогических средств, к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в изменившихся условиях специального образования с помощью элементов информационных технологий, а не просто совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационным и коммуникационным технологиям.

Необходимость формирования медиакомпетентности студентов в образовательной процессе доказана научными исследованиями, что приводит к пониманию ими направленности будущей профессиональной деятельности с учетом профиля дефектологической подготовки, например, логопедического. Поэтому на современном этапе в профессиональной подготовке учителя-логопеда следует уделять значительное внимание формированию его медиакультуры, показывая эффективность медиатехнологий вкупе с традиционными формами коррекционно-логопедической работы. Это позволяет решить ряд центральных проблем современной коррекционной педагогики: разработки технологий выявления соотношения между развитием и обучением; построения новых путей обучения; разработки новых педагогических технологий решения традиционных коррекционных и образовательных задач; разработки нового содержания подготовки педагогов, работающих с детьми с выраженными нарушениями в развитии [4, с.57].

Медиа материалы могут применяться в любой части логопедического занятия: включение ребенка в работу; объяснение основного материала; закрепление полученных знаний.

При этом учитель-логопед обеспечивает качественную индивидуализацию учебного процесса, а ребенок – получает устную инструкцию, проходит путь от совместно-разделенной деятельности с компьютером к совместной работе с партнером-сверстником и, наконец, к полной самостоятельной индивидуальной учебной деятельности.

Медиа технологии обладают двумя важными инструментальными функциями: педагогической диагностики и индивидуализации развивающего обучения. Зная это и опираясь на них, учитель-логопед имеет возможность выявлять, предупреждать или преодолевать дисбаланс между обучением и развитием ребенка.

Поэтому современный учитель-логопед должен уметь разрабатывать или подбирать для проведения занятий с детьми задания с использованием мультимедийных средств.

На сегодняшний день разработано большое число специализированных компьютерных программ для детей с различными отклонениями в развитии. Для работы с дошкольниками и младшими школьниками эффективны следующие компьютерные программы:

- «Развитие речи. Учимся говорить правильно». В легкой, веселой и ненавязчивой форме эта программа учит ребенка верно ориентироваться в звуках окружающего мира, правильно говорить и внимательно слушать, познакомит с основами письменной речи. Ребенок связывает буквы и звуки, приобретет навыки чтения. Увлекательные задания помогают расширить кругозор, увеличить словарный запас, развить логическое мышление, зрительную и слуховую память. Программа состоит из четырех разделов;

- игра «Баба-Яга учится читать». Ребенка ждёт волшебный лес с десятком игр, «букварик», «словарик», веселые стихи и песенки. Тех, кто с успехом выполнит все задания, ждет награда;

- сборник игр и заданий «Кораблики». Предназначен для совместной работы ребенка и взрослого. Здесь практически нет игр и заданий, которые ребенок может выполнять полностью самостоятельно, без контроля взрослого. Цель многих игр не просто найти нужную картинку (это сделать просто – перещелкать по всем картинкам и задание будет быстро решено), а объяснить свои действия;

- компьютерная программа «Веселая азбука», которая представляет собой мультфильм-путешествие по волшебному лесу вместе с зайчиком, у которого пропала азбука, при этом необходимо выполнять интересные задания обучающего характера, а в награду получить различные неожиданные эффекты, привлекающие внимание и доставляющие радость детям;

- серия компьютерных программ «Гарфилд: малышам, дошкольникам, первоклассникам, второклассникам и т.д.», где ребенок вместе с котом Гарфилдом из известного мультфильма расширяет свой словарный запас, изучает алфавит, учится читать, писать, познает орфографию, при этом процесс обучения носит игровой характер, постоянно звучат похвала и подбадривание, а неудача не несет негатива;

- компьютерная программа «Маленький искатель» дает возможность самостоятельно создавать рисунки, тексты, задачи, строить музыкальные логические цепочки, отгадывать загадки и находить предметы-отгадки на рисунке, ненавязчиво научиться классифицировать под руководством веселого и внимательного компьютерного героя в игре «Обручи»;

- специально разработанная программа «Развивайка для малышей» из серии «Обучение с приключением», которая рассчитана на развитие творческих способностей в непринужденной форме: пазлы с изображением животных, звуковые картинки-загадки, волшебные картинки-раскраски и т. д.;

– компьютерная программа «Фабрика игр», где 10 логических игр на развитие пространственных представлений, мелкой моторики пальцев рук, внимания, реакции, цветового восприятия и логического мышления;

– компьютерная программа «Головоломки для веселых и находчивых» содержит 100 логических задач для младших школьников, при решении которых ребенок должен находить нестандартные решения, при этом всегда можно увидеть верный ответ.

Для повышения эффективности плана подготовки бакалавров дефектологического образования с использованием подобных дидактических средств в условиях университетского образовательного процесса необходимо:

– включить в Учебные планы подготовки бакалавров дефектологического образования изучение дисциплин о возможностях медиатехнологий в профессиональной деятельности дефектологической направленности;

– оборудовать логопедические кабинеты различными техническими средствами, средствами наглядности, которые позволяют моделировать различные процессы и явления;

– изучать и внедрять передовой опыт использования медиатехнологий в практическую деятельность логопедов;

– предусмотреть в системе дополнительного профессионального образования учителей-логопедов занятия по методике разработки и применения медиатехнологий в профессиональной деятельности.

Таким образом, для реализации задач, стоящих перед российской системой университетского образования, необходима не только хорошая техническая оснащенность образовательных организаций и подготовка программного обеспечения, но и специальная подготовка педагогов-дефектологов к использованию в своей работе различных медиасредств.

Список литературы

1. Алдошина, М.И. Социокультурная обусловленность проблем дефектологического образования // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2014. – № 4. – С.173-176.

2. Габдуллина, З.М. Развитие навыков работы с компьютером у детей 4-7 лет. Планирование занятий, рекомендации, дидактический материал, консультации для родителей. / авт.-сост. З.М. Габдуллина. – Волгоград: Учитель. – 2010. – 139 с.

3. Горвиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. / Ю.М. Горвиц, Л.Д. Чайнова, Н.Н. Поддьяков, Е.В. Зворыгина и др. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.

4. Ковригина, Л. В. Использование элементов информационных технологий при подготовке учителей логопедов к логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 3 – С. 57-59.

5. Медова, Н.А. Использование информационных технологий в работе над лексикой с детьми со сложными нарушениями / Н.А. Медова // Коррекционная педагогика. – 2006. – №4. – С. 31-36.

6. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – 2007. – 616 с.

УДК 371

**НАУЧНЫЕ ОБЩЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

*О.Я. Жирова**М.И. Томичик**Т.С. Сошенко**Белгородская область, Россия*

В статье представлен опыт работы Белгородского областного Дворца детского творчества по организации научно-исследовательской деятельности обучающихся, приобщения к историко-культурным традициям Белгородской области, профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, историко-культурные традиции, самоопределение обучающихся.

Experience is presented in the article Belgorod regional Palace of child's work for organizations of research activity of student, attaching to historical and cultural traditions of the Belgorod area, professional self-determination.

Keywords: Research activity, historical and cultural, self-determination of student.

Реальность современного мира свидетельствует о необходимости переосмысления перспектив новой эпохи, судьба которой, безусловно, будет определяться уровнем науки, образования, культуры, социальной и духовной сферы. Именно поэтому вектор стратегии и тактики развития российского общества во многом будет обусловлен стартовым профессиональным, интеллектуальным, гуманистическим, творческим ресурсом и потенциалом молодого поколения, которое завтра придет к управлению государством, его экономикой, вооруженными силами, социально-культурными процессами. Речь идет о формировании высокопрофессиональной, духовно-нравственной личности, способной адекватно реагировать на вызовы времени, определять свое место и роль в существующей системе координат и что не менее важно – свои парадигмы действий в этой системе.

Это обстоятельство актуализирует проблему организации научно-исследовательской деятельности обучающихся, которая направлена на формирование ценностного мировоззрения обучающихся: к жизни, учебе, труду, творчеству, родной природе, семье, коллективу, Родине, Отечеству и т.д. Поистине неограниченные возможности для реализации этих целей и задач предоставляет система дополнительного образования, где научно-исследовательская деятельность обучающихся является одним из приоритетных направлений государственной политики.

Областное научное общество обучающихся «Истоки» является самостоятельным формированием, которое объединяет обучающихся образовательных организации Белгородской области, способных к научному поиску, заинтересованных в повышении своего интеллектуального и культурного уровня.

Работа в научном обществе представляет обучающимся огромные возможности для закрепления многих учебных навыков и приобретения новых знаний, развивает у обучающихся творческие способности и вырабатывает исследовательские навыки, формирует аналитическое и критическое мышление в процессе творческого поиска и выполнения исследовательских задач, воспитывает целеустремленность и системность в

учебной и трудовой деятельности, способствует их личностному самоутверждению в одной из областей научного знания.

Работа ведется в следующих направлениях:

-индивидуальная, предусматривает совместную работу педагога и обучающегося в разработке тем научных исследований, подбор литературы, оказание консультационной помощи, подготовка тезисов, докладов, научных сообщений, презентаций, изготовление наглядных пособий;

-групповая, включает в себя работу обучающихся над совместными исследовательскими проектами, где используется информация из разных предметных областей знаний;

-массовая работа, это встречи с интересными людьми, в том числе с народными мастерами, фольклорными ансамблями старшего поколения; подготовка и проведение научно-практических конференций.

Помимо познавательного, развивающего, воспитательного значения самостоятельная научно-исследовательская деятельность играет немаловажную роль в социально-психологической адаптации личности обучающегося, становления одаренного ребенка, его социализации и инкультурации, формирования успешности, подготовки к самостоятельной жизнедеятельности в современных условиях.

Богатейшее культурно-историческое наследие Белгородчины, воплотившее многовековой духовный и практический опыт прошлых поколений как воплощение их знаний, ценностных ориентиров и идеалов, норм и образцов жизнедеятельности, форм творческого самовыражения в песне, пляске, инструментальной музыке, празднично-обрядовом фольклоре, декоративно-прикладном искусстве позволяет обеспечить научно-творческую консолидацию обучающихся и педагогов дополнительного образования в вопросах освоения, реконструкции и популяризации народных традиций. Без опоры на фундаментальные ценности национальной культуры формирование «человеческого в человеке» невозможно, поскольку «издревле народная художественная культура определяла нормы поведения в социуме, моделировала взаимоотношения разных поколений, помогала формировать ценности и идеалы личности, несла в себе селективные и нормативно-эвристические функции» [1, 3].

Поэтому решение об организации областного научного общества обучающихся «Истоки» базе ГБУДО «Белгородский областной Дворец детского творчества» обосновано в научно-теоретическом и прикладном аспектах. Его открытие состоялось 16 октября 2011 года в рамках комплексно-целевой программы «Одаренные дети» на основе Договора о совместной научно-творческой деятельности с ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры».

Цель проекта – выявление и поддержка одаренных детей образовательных организаций Белгородской области, способных осуществлять научно-исследовательскую деятельность в сфере народной художественной культуры Белгородчины.

Направленность деятельности областного научного общества обучающихся «Истоки» нацелена на духовно-нравственное и патриотическое воспитание обучающихся путем приобщения к историко-культурному наследию края, фольклорным традициям, восстановлению их социальных, культурных и педагогических функций. Содержание работы направлено на развитие научно-творческого и интеллектуального потенциала обучающихся, демонстрацию и пропаганду достижений обучающихся в области научных исследований, освоение опыта работы образовательных учреждений по организации научно-исследовательской деятельности с детьми, привлечение научно-педагогических кадров к работе с ними.

В соответствии с целью проекта определены взаимодополняющие друг друга задачи ОНОУ «Истоки», направленные на:

- формирование единого сообщества творческих педагогов и обучающихся, участвующих в научно-исследовательской деятельности;

- формирование исследовательской компетенции обучающихся;
- создание условий вовлечения обучающихся в коллективную интеллектуально-творческую, поисковую, проектную деятельность, обучение навыкам научно-исследовательской работы и организация этой деятельности;
- разработку и реализацию конкретных исследовательских проектов;
- профессиональную ориентацию обучающихся.

Научное общество обучающихся «Истоки» осуществляет свою деятельность по следующим формам организации работы:

- семинары по обучению навыкам интеллектуально-творческой, научно-исследовательской деятельности;
- индивидуальная и групповая научно-исследовательская работа;
- научно-практические конференции;
- экскурсии в научно-исследовательские организации, государственный Музей народной культуры;
- издание материалов научно-практических конференций, сборников научных и творческих проектов обучающихся.

В настоящее время ОНОУ «Истоки» обучается свыше 70 одаренных детей с различных территорий Белгородской области по двум направлениям: - «Музыкальный фольклор. Праздники и обряды Белгородчины», руководитель Жирова Ольга Яковлевна, профессор кафедры искусства народного пения БГИИК, кандидат педагогических наук, заслуженный работник культуры РФ, Почётный работник среднего профессионального образования РФ;

- «Народный костюм и хореография», руководитель Алексеева Ольга Ивановна, доцент кафедры искусства народного пения БГИИК, кандидат философских наук, Почётный работник среднего профессионального образования РФ.

Опыт работы областного научного общества обучающихся «Истоки» подтвердил целесообразность и значимость проекта, его особый вклад в укрепление профессионального и творческого интереса детей и подростков к истории, культуре и традициям Белгородчины. Результаты первого года деятельности научного общества были широко представлены на I областной научно-практической конференции на тему «Народная художественная культура Белгородчины: из прошлого к настоящему и будущему». В ней приняли участие более 100 обучающихся.

О широте и научной новизне работ юных исследователей Белгородчины можно судить по тематике некоторых докладов и сообщений, представленных на пленарном заседании: «Образы Святой Руси в поэзии Белгородчины» (Э.Селиванова, МБОУ «Мелиховская средняя общеобразовательная школа» Корочанского района); «История свадебного обряда малой Родины» (на примере с. Скородное Губкинского района) (Т. Агафонова, МБОУ «Скороднянская средняя общеобразовательная школа» Губкинского района); «К проблеме реконструкции традиционной народной одежды Белгородчины» (К. Страдина, Н. Болховитина, ГБУДО «Белгородский областной Дворец детского творчества») и др.

Большинство научных выступлений обучающихся иллюстрировалось фрагментами обрядовых действий, образцами народной музыки, исполняемой авторами, презентацией комплексов народной одежды как подлинной, так и реконструированной юными исследователями в ходе занятий в ОНОУ «Истоки». Такой подход к представлению результатов научно-исследовательской деятельности придал дискуссии живой, творческий характер, вызвал множество добрых отзывов среди белгородских ученых, которые были приглашены на конференцию, а также студентов факультета музыкального творчества БГИИК. Не менее интересными были работы обучающихся, заслушанные на тематических секционных заседаниях, которые дали возможность апробировать

результаты научно-творческих изысканий, задать интересующиеся вопросы и получить исчерпывающие ответы от руководителей секций.

Конференция выявила стремление юных исследователей к работе с архивными документами, фольклорно-этнографическими фондами, экспедиционными материалами, подлинными носителями народных традиций. (Материалы конференции содержатся в научном сборнике, подготовленном в рамках гранта для ученых области по основным направлениям развития профессионального образования региона (№ Г – 19)

Вторая научно-практическая конференция ОНОУ «Истоки» (21 мая 2013 года) прошла под девизом «От национальных истоков к культурным инновациям».

Более тридцати работ опубликованы в сборнике, включающем уникальный материал о святых источниках Белгородчины, фольклорных коллективах края, предметах быта, декоративно-прикладного творчества, народной одежды, хранителях фольклорных традиций

Особый интерес вызвали работы Иноземцевой Н. «Феномен творчества Натальи Ивановны Маняхиной (к портрету руководителя детского фольклорного ансамбля «Черноземочка»); Гецел Я. «Свадебная обрядность Шебекинского района: история и современность» – рук. Артеменко В.В.; Ковалевой П., Селивановой Э. «Тематика и поэтика пословиц Земли Белгородской» – рук. Кондрашова О.Н.; Ступаковой Н. «Колыбельная песня как основа формирования личности ребенка» – рук. Ступакова Е.А.; Братанич А., Говорющенко А. «Особенности народного женского костюма села Роговатое Старооскольского района» – рук. Кузнецова Р.И.; Лещук С. «Значение обряда «Бабина каша» в формировании духовно-нравственных традиций современного общества» – рук. Лещук Л.П. и многие другие.

В 2015 году издан еще один сборник научных работ обучающихся, предоставленных на областной конкурс «Белгородчина заповедная» в номинации «Исследователи в области фольклористики, этнографии, краеведения». Все работы прошли публичную защиту, которая сопровождалась аргументированной презентацией музыкального, текстового, фотоиллюстративного ряда, отличалась глубиной и полнотой содержания, историко-этнографической достоверностью. В частности, тематика конкурсных работ расширила предметное поле исследований о танках и карагодах Ракитянского района; о зеленых Святках на Валуйской земле; певцах-самородках, талантливых и непревзойденных руководителях фольклорных коллективов: О.И. Маничкиной из с.Подсереднее и Е.Т. Сапелкине из с. Афанасьевка Алексеевского района; именитых музыкантах, художниках, мастерах декоративно-прикладного творчества, трудом и талантом которых формировалось самобытное историко-культурное наследие региона.

Обладатель Гран-при конкурса Сухова Елизавета (Подсередненская СОШ Алексеевского района) стала лауреатом премии в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Как видим, при существующих условиях образовательного процесса в ОНОУ «Истоки» повышение качества образовательных услуг достигается посредством: модернизации существующих форм работы, индивидуальной работы с обучающимися и их самостоятельной исследовательской деятельности над выбранной научной темой; поиска новых знаний, аргументов, фактов; мотивации всех участников образовательного процесса на его качество, т.е. всеобщая ориентация на высокий результат, повышения квалификации преподавателей, овладение ими новыми образовательными технологиями; анализа результатов работы – проведение научно-исследовательских конференций, итоговых занятий; внедрения новых информационных технологий в процесс обучения (проекторы, дистанционное обучение, общение через форум на сайте).

В рамках реализации авторской дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Истоки» ожидаются следующие результаты деятельности:

- содействие в повышении престижа и популяризации научных знаний;
- развитие научного потенциала и повышение уровня организации обучающихся;
- формирование навыков владения обучающимися ораторским искусством и дискуссией;
- приобщение к истории и культуре родного края, воспитание духовно-нравственной личности, освоение традиционных духовных идеалов русского народа, воплощенных в народной художественной культуре;
- обеспечение формирования конкурентоспособности, готовности к динамичной социальной и профессиональной мобильности обучающихся;
- содействие профессиональному самоопределению обучающихся.

В целях повышения качества образовательных услуг в рамках научно-исследовательской деятельности ОНОУ «Истоки» предусмотрено создание системы психолого-педагогической диагностики развития обучающихся и контроля за повышением качества образования, повышение качества знаний обучающихся по результатам реализации образовательной программы.

Таким образом, проект ОНОУ «Истоки» направлен на выявление и поддержку талантливых детей и подростков в научно-исследовательской деятельности посредством их приобщения к историко-культурным традициям Белгородской области, освоения ценностного потенциала духовной и материальной культуры края, приумножения его культурно-исторического наследия, обеспечения связи времен и поколений в настоящем и будущем.

Кроме того, лучшие выпускники областного научного общества учащихся «Истоки» дополнили ряды студенческой молодежи гуманитарных вузов России, в том числе Белгородский государственный институт искусств и культуры. Приобретенный ими научно-исследовательский опыт находит достойное продолжение и развитие в каждодневных созидательных делах и поступках, личной самореализации, гражданском и профессиональном становлении.

Список литературы

1. Региональная система сохранения и развития традиций народной художественной культуры: Учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – 312 с.

УДК 371

ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Н.В. Третьякова
О.М. Пермяков
Екатеринбург, Россия*

В статье раскрыты основные аспекты здоровьесберегающего сопровождения образовательного процесса, заключенные в обеспечении валеологической поддержки обучающихся и мониторинге, как их состояния здоровья, так и состояния образовательной среды. Показана система условий, технологий, средств, методов и приемов здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций.

Ключевые слова: здоровьесберегающее сопровождение, валеологическая поддержка, валеологический мониторинг, условия, технологии, средства, методы, приемы

The article deals with the main aspects of health-oriented accompaniment of the educational process, prisoners in ensuring students support valeologic and monitoring their health status and condition of education wednesday. Shows the system conditions, technologies, tools, methods and techniques of the activities of educational institutions for health students.

Keywords: health-oriented accompaniment of the educational process, valeological support, valeological monitoring, bedingungen, technologie, tools, methoden, techniken

Здоровьеориентированное сопровождение направлено на валеологическое (от лат. «валео» – быть здоровым) обеспечение образовательного процесса и представляет собой комплекс мероприятий, включающий анализ и дифференциацию образовательных маршрутов обучающихся в образовательных организациях в сопоставлении с показателями успешности их обучения, результатами диагностики, прогнозирования и коррекции функционального состояния. При этом учитывается степень адаптации, работоспособности и здоровья детей и подростков.

Наряду с здоровьеориентированным сопровождением, в учебном процессе используются валеологическая поддержка и мониторинг [1, 4, 5]. Первая помогает учащимся обрести уверенность в своих силах для созидания здоровья, а педагогу – конкретные рекомендации о том, как строить оптимальные взаимоотношения с учениками с учетом их индивидуальных особенностей. Второй предусматривает: изучение уровня здоровья участников учебно-воспитательного процесса с выделением групп здоровья и лиц риска по развитию донозологических и патологических состояний; гигиеническую характеристику учебно-воспитательного процесса; оценку работоспособности и функционального состояния учащихся; разработку основных оздоровительных мероприятий; валеологическое просвещение педагогов, обучающихся и их родителей.

Обязательной составной частью мониторинга является валеологическая диагностика. Она представляет собой разновидность педагогической диагностики и носит комплексный характер, используя педагогические, медицинские, психологические и социальные методы и приемы исследования, необходимые для целостного подхода к анализу здоровья учащихся [1, 2].

Совокупность диагностических средств включает следующие группы [7]:

- 1) средства диагностики состояния здоровья учащихся (группы здоровья, физического развития, определение работоспособности и др.);
- 2) средства диагностики учебно-воспитательного процесса и его влияния на здоровье учащихся (валеологический анализ состояния педагогического процесса, уроков, выполнения домашних заданий; валеологическая экспертиза образовательных программ и др.);
- 3) средства диагностики педагогов и родителей, их готовности к валеологическому воспитанию учащихся (анкеты, валеологический самоанализ, валеологическая грамотность и др.);
- 4) средства диагностики соответствия материально-технической базы и жизненной среды учебного заведения санитарно-гигиеническим нормам.

Валеологическая диагностика осуществляется в течение учебного года как процесс поэтапного анализа и самоанализа валеологического развития образовательного учреждения и валеологического развития учащихся. На основе полученных данных разрабатываются и реализуются организационные мероприятия по коррекции негативного влияния на здоровье совокупности факторов внутришкольной среды [4, 6].

Исследования показывают, что введение системы здоровьеориентированного сопровождения позволяет снизить заболеваемость учащихся, ослабить тенденцию ухудшения их здоровья, сохранить психический статус учащихся и сформировать у них потребность в здоровом образе жизни [1, 2, 3, 4]. При этом необходимо соблюдать следующие условия:

1) система здоровьесберегающего сопровождения должна основываться на данных о реальном состоянии здоровья учащихся, их физиологических и психических особенностях и возможностях; должна быть направлена на создание оптимальных условий для прохождения учащимися любого образовательного маршрута;

2) педагоги должны обладать валеологической компетентностью;

3) учащимся должны быть предложены программы, направленные на формирование валеологических знаний, умений и ценностных ориентаций.

Особое внимание при осуществлении здоровьесберегающего сопровождения образовательного процесса уделяется применению здоровьесберегающих образовательных технологий. Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья»; как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [5].

Использование здоровьесберегающих технологий относительно средовых факторов основано на соблюдении гигиенических требований к образовательным учреждениям. Требования опираются на данные о физиологических изменениях в организме детей в результате взаимодействия со средой, с учетом возраста и особенностей организации учебно-воспитательного режима в учреждениях.

Цели здоровьесберегающих образовательных технологий определяют принципы обучения, представленные системой общеметодических и специфических принципов. Рассмотрим некоторые из них [7].

Принцип сознательности и активности — формирование у учащихся глубокого понимания, устойчивого интереса, осмысленного отношения к познавательной деятельности. Осознавая оздоровительное воздействие активной деятельности на организм, ребенок учится самостоятельно и творчески решать задачи познавательного характера.

Усвоение пользы здоровьесберегающих мероприятий требуют их повторяемости – принцип повторения умений и навыков. В результате многократных повторений вырабатываются динамические стереотипы.

Включение вариантных изменений в стереотипы предполагает соблюдение принципа постепенности. Он предполагает преемственность от одной ступени обучения к другой.

Принцип доступности и индивидуализации. Назначение данного принципа видится в исключении негативных и вредных последствий для организма учащихся вследствие чрезмерных требований и заданий.

Формирование двигательных умений и навыков, двигательные способности, функциональные возможности организма развиваются в процессе использования средств здоровьесберегающих технологий на основе принципа учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Принцип формирования ответственности у учащихся за свое здоровье и здоровье окружающих людей.

Принцип связи теории с практикой — призывает настойчиво приучать учащихся применять свои знания по формированию, сохранению и укреплению здоровья на практике, используя окружающую действительность не только как источник знаний, но и как место их практического применения.

Для достижения целей здоровьесберегающих образовательных технологий обучения применяются следующие группы средств [7]:

1) средства двигательной направленности: движение; физические упражнения; физкультминутки и «подвижные» перемены; эмоциональные разрядки и «минутки

покою»; гимнастика; лечебная физкультура; подвижные игры; массаж; самомассаж; психогимнастика, тренинги и др.;

2) оздоровительные силы природы: проведение занятий на свежем воздухе; учет влияния метеорологических условий на определенные биохимические изменения в организме человека, которые приводят к изменению состояния здоровья и работоспособности; солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, фитотерапия, ароматерапия, ингаляции, витаминотерапия и др.;

3) гигиенические факторы: выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных санитарными правилами; личная и общественная гигиена; проветривание и влажная уборка помещений; соблюдение общего режима дня, режима двигательной активности, режима питания и сна; обучение приемам здорового образа жизни; ограничение предельного уровня учебной нагрузки и др.

Использование данных средств позволяет решать задачи здоровьесбережения. Одним из требований является их системное и комплексное применение.

Далее определим основные методы здоровьесберегающих технологий, под которыми понимаются способы применения средств, позволяющих решать задачи здоровьесбережения. Различают две группы методов: специфические (характерные для процесса здоровьесбережения – активные и интерактивные методы обучения, видеометод и т.д.) и общепедагогические (применяемые во всех случаях обучения и воспитания – лекция, работа с книгой, методы программированного обучения, обучающий контроль и т.д.). Оптимальное сочетание специфических и общепедагогических методов в соответствии с методическими принципами позволяет обеспечить успешную реализацию комплекса задач здоровьесберегающих образовательных технологий обучения.

В структуре метода выделяют приемы как составную часть, отдельный шаг в его реализации. Приемы можно классифицировать следующим образом: защитно-профилактические (личная гигиена и гигиена обучения); компенсаторно-нейтрализующие (физкультминутки, психогимнастика, тренинг, позволяющие частично нейтрализовать стрессовые ситуации); стимулирующие (элементы закаливания, физические нагрузки, приемы психотерапии, фитотерапии и др.); информационно-обучающие (письма, адресованные родителям, учащимся, педагогам).

Использование методов и приемов зависит от многих условий: профессионализма педагога; его личной заинтересованности; уровня города, района, учебного заведения. Только при условии, что все отдельные подходы будут объединены в единое целое, можно рассчитывать на то, что в учебном заведении будет сформировано здоровьесберегающее пространство.

Одной из предпосылок реализации здоровьесберегающего сопровождения является наличие у педагогов валеологического образования и культуры. Высокий уровень валеологической культуры педагога предполагает осознанный выбор учебных режимов и педагогических технологий, не наносящих ущерб здоровью учащихся, умение строить психологически грамотное общение с учащимися, коллегами, родителями, а также способность вести учащихся к осознанному выбору образа жизни и норм поведения, способствующих повышению уровня собственного здоровья и окружающих.

Программа валеологической подготовки должна рассматривать аспекты формирования культуры здоровья педагогов, представления об ответственности человека за свое здоровье, компетенции в вопросах здоровьесберегающих образовательных технологий, обеспечения необходимой информацией в области здоровья, обучения современным методам и приемам организации и проведения работы по формированию культуры здоровья учащихся.

Педагогу также необходимо учитывать особенности процесса обучения в условиях здоровьесбережения. В ходе обучения в соответствии с идеями здоровьесберегающих образовательных технологий ставится задача сформировать у учащихся необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные

знания в повседневной жизни. Весь процесс обучения в условиях здоровьесбережения включает в себя три этапа [7]:

1 этап. Начальное ознакомление с основными понятиями и представлениями. Цель – сформировать у учащихся мотивацию на ведение здорового образа жизни, сформировать основы здорового образа жизни и добиться выполнения правил здоровьесбережения. Основные задачи: сформировать смысловое представление о правилах здоровьесбережения; создать представления об основных понятиях здорового образа жизни; добиться выполнения правил здоровьесбережения; предупредить непонимание основных понятий здорового образа жизни.

2 этап. Углубленное изучение. Цель – сформировать полноценное понимание основ здорового образа жизни. Основные задачи: уточнить представление о правилах здоровьесбережения; добиться сознательного выполнения данных правил; сформировать практически необходимые знания, умения, навыки, рациональные приемы мышления и деятельности.

3 этап. Закрепление знаний, умений и навыков по здоровьесбережению и дальнейшее их совершенствование. Цель — умение перевести в навык, формирование готовности к ведению здорового образа жизни. Основные задачи: добиться стабильности и автоматизма выполнения правил здоровьесбережения в соответствии с требованиями их практического использования; обеспечить вариативное использование правил здорового образа жизни в зависимости от конкретных практических обстоятельств.

Успешность обучения определяется уровнем состояния здоровья, с которым ребенок пришел в учебное заведение, что является исходным фоном на старте обучения. На этом фоне важна правильная организация учебной деятельности (соблюдение режима занятий; построение урока с учетом работоспособности; выполнение гигиенических требований и т.д.), при которой возможно решение одной из задач здоровьесберегающей деятельности – сохранение высокой работоспособности, исключение переутомления учащихся. Показателями рациональной организации учебного процесса являются объем учебной нагрузки – количество уроков и их продолжительность, включая затраты времени на выполнение домашних заданий; нагрузка от дополнительных занятий в школе – факультативов, индивидуальных занятий, занятий по выбору и т.п. (их частота, продолжительность, виды и формы работы); занятия активно-двигательного характера – динамические паузы, уроки физической культуры, спортивные занятия и т.п. (их частота, продолжительность, виды и формы работы).

Поскольку основой организации процесса обучения является школьное расписание уроков, необходимо учитывать физиолого-гигиенические требования к его составлению, с учетом динамики изменений физиологических функций и работоспособности учащихся на протяжении учебного дня и недели.

Непременным требованием здоровьесберегающего сопровождения являются наблюдение и работа с учащимися группы риска дезадаптации [7]. В данную группу входят учащиеся 1-х классов – адаптация к систематическому обучению; 5-х – адаптация к кабинетной системе обучения, предметному обучению; 9-х – адаптация к профильному обучению; 11-х – адаптация к вузовской системе обучения; учащиеся, изменяющие маршрут обучения в процессе ротации; учащиеся-дезадаптанты и учащиеся с девиантным поведением.

От педагогов в ситуациях дезадаптации ребенка требуется повышенное внимание к его индивидуально-психологическим особенностям, индивидуальный подход в обучении и воспитании, создание атмосферы комфортности, а также проведение психокоррекционной работы совместно со специалистами. В данном случае сопровождение образовательного процесса играет исключительно важную роль и позволяет решить проблему совместной деятельности педагога, психолога, врача, родителей.

Система здоровьеориентированного сопровождения строится при условии наличия соответствующей базы данных о состоянии здоровья, психофизиологических особенностей и возможностей учащихся. В базу данных необходимо регулярно вводить сведения о каждом учащемся: ежегодные показатели физического развития, физической подготовленности, психологического и соматического статуса.

Таким образом, мы представили основные разделы здоровьеориентированного сопровождения образовательного процесса, включающего анализ и дифференциацию образовательных маршрутов учащихся с учетом показателей успешности обучения, результатов диагностики, прогнозирования и коррекции функционального состояния школьников, а также их степени адаптации, работоспособности и здоровья.

Список литературы

1.Ирхина И. В. Исследование взаимосвязи между состоянием здоровья и успешностью в обучении студентов / И. В. Ирхина, В. Н. Ирхин, Р. Е. Ковалева // Культура физическая и здоровье. – 2010. – № 4. – С. 54–55.

2.Казин, Э. М. Основы индивидуального здоровья человека / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова. – Москва: , 2000. 190 с.

3.Ле-ван Т. Н. Педагогические технологии формирования здорового образа жизни / Т. Н. Ле-ван, Н. Н. Нежкина // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – №. 10. – С. 91–95.

4.Малярчук Н. Н. Реальные пути преодоления факторов, негативно влияющих на здоровье детей и подростков образовательных учреждений / Н. Н. Малярчук // Образование и наука. – 2014. – № 1 (110). – С. 116–131.

5.Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2008. – 288 с.

6.Третьякова Н. В. К вопросу о выявлении факторов риска для здоровья детей и подростков в общеобразовательных учреждениях / Н. В. Третьякова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № 3 (85). – С. 172–177.

7.Третьякова, Н. В. Основы организации здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении / Н. В. Третьякова. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2009. 193 с.

УДК 377

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЯХ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Маркова

А.В. Марков

Белгородская область, Россия

В современных условиях проблема формирования потребности профессионально-нравственных ценностей педагога дошкольного образования приобретает все большую актуальность. Профессионально-нравственные ценности педагога, складываясь в процессе исторической практики, регламентируют профессиональную деятельность педагога дошкольного образования, наполняет её истинным гуманистическим смыслом. Потребность в профессионально-нравственных ценностях занимает центральное место в ценностно-смысловой и потребностно-мотивационной сферах. Профессионально-нравственное воспитание и самовоспитание будущего педагога при определенных условиях позволяют сформировать данную потребность.

Ключевые слова: профессионально-нравственное воспитание, профессионально-нравственные ценности, потребность в профессионально-нравственных ценностях педагога.

The formation of professional and moral values of the preschool teacher in modern conditions have become more relevant. Professional and moral values of the teacher govern the professional activity of preschool teacher and fill it with pure humanistic sense. The requirement in professional and moral values takes center stage in value-semantic and need-motivational sphere. The professional and moral upbringing and self-upbringing of the future teacher allow to shape this requirement under definite conditions.

Keywords: professional and moral education, professional and moral values, requirement in professional and moral values of teacher.

В последние десятилетия в педагогической науке проблема ценностных приоритетов общего и профессионального образования привлекала внимание многих исследователей. Применительно к личности педагога дошкольного образования, его профессиональной деятельности проблема ценностей не утратила своей актуальности.

Профессионально-нравственный облик современного воспитателя является предметом пристального внимания и обсуждения и в связи с необходимостью реализации принятого ФГОС дошкольного образования. Сегодня данный вопрос приобретает значение первостепенной важности в системе профессиональной подготовки будущего воспитателя, формирования его ценностно-смыслового поля, ядром которого являются профессионально-нравственные ценности. На основе анализа теоретических источников профессионально - нравственные ценности можно рассматривать как нормы и идеалы, регламентирующие педагогическую деятельность, выступающие как морально-этический ориентир, познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и этики, а также деятельностью и поступками педагога.

Профессионально-нравственные ценности педагога, складываясь в процессе социально-исторической практики, не только регламентируют педагогическую деятельность воспитателя дошкольного образования, они наполняют ее истинным гуманистическим смыслом, позволяют обогащать и реализовывать нравственный потенциал в преобразовании педагогической действительности в ходе осуществления культурно-гуманистической функции образования. Уровень их развития у педагога дошкольного образования определяет вектор профессионально-нравственного становления и на этой основе обретения личностных смыслов и духовно-нравственных ценностей, как самого педагога, так и его воспитанников.

Представленные в литературе группы профессиональных ценностей педагога, образуют аксиологическую модель, включающую в себя ценности-цели, определяющие ценности-средства, а так же ценности-отношения и ценности-качества, зависящие от ценностей-целей. Они взаимосвязаны и функционируют как единое целое.

Значимость решения задачи формирования потребности в нравственно ориентированных ценностях у обучающихся в системе педагогического образования усиливается в связи определением в настоящее время в нашей стране стратегий развития воспитания. К сожалению, практика показывает, что нравственные ценности в аксиосфере современного педагога-воспитателя вытесняются прагматизмом, рационализмом, реализацией «функционала».

Цели педагогической деятельности определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней. Такой важнейшей потребностью, занимающей центральное место в ценностно-смысловой и потребностно-мотивационной сфере педагога, является потребность в профессионально-нравственных ценностях.

Проблема потребностей постоянно находится в поле зрения исследователей разных лет, что позволило накопить серьезную теоретическую базу для их изучения в различных аспектах. Известный отечественный психолог В.Н. Мясищев считает, что основными компонентами понятия "потребность" являются: субъект, испытывающий потребность; объект потребности; своеобразная связь между субъектом и объектом, имеющая определенную нейродинамическую структуру, проявляющуюся в переживании, тяготении к объекту и в активной устремленности к овладению им. Он рассматривает потребности как определенные отношения человека и объективной действительности [2].

Академик В.А. Сластенин отмечает, что ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей [5].

Ю. М. Орловым, при описании функциональных элементов потребности, выделяются: идея и образ потребности, потребностная ситуация, потребностное состояние, мотивационное выражение потребности, выражение потребности в действии, техника удовлетворения потребности [3; с.54].

Идея и образ потребности в профессионально-нравственных ценностях педагога дошкольного образования могут иметь истоками своего наполнения, как современные идеи, теории, концепции, профессиональные стандарты педагога, так и педагогический опыт прошлого и настоящего.

Потребностная ситуация, - как отмечает Ю.М. Орлов,- представляет собою конфигурацию ключевых объектов, раздражителей, которые выступают в виде сигналов, способствующих побуждению и актуализации данной потребности: она оценивается субъектом как возможность удовлетворения потребности. По его мнению, потребностное состояние представляет собой совокупность аффективно-когнитивных процессов, актуализирующихся в результате побуждения данной потребности. Для каждого потребностного состояния свойственно специфическое адаптивное рассогласование, которое может быть описано в терминах привычек, прошлого опыта, связанного с удовлетворением данной потребности [4; с.65]. Потребность, находясь в актуализированном состоянии, свое мотивационное выражение получает благодаря ее отражению и осознанию в определенных мотивах, предвосхищающих удовлетворение потребности и осуществление выбора действия. Актуальная потребность выражается, с позиции автора, в единичном действии, которое происходит в данный момент и ориентировано на определенные цели. Знание действий несет информацию о потребности, скрытой в нем. Для каждой потребности свойственны наиболее вероятные системы действий, в которых она проявляется [4; с. 66].

В свою очередь, отмечает Ю.М. Орлов, техника удовлетворения потребности как заключительная фаза направлена на устранение адаптивного рассогласования между ожидаемым и реальным состоянием удовлетворенности потребности и рассматривается как система действий, стимулируемая достижением цели деятельности [3; с. 67].

Эта общая структурно-логическая характеристика потребности позволяет использовать ее в рассмотрении проблемы формирования потребности в профессионально-нравственных ценностях.

Анализ исследований проблемы потребностей педагога убеждает нас в том, что сформировавшаяся потребность в профессионально-нравственных ценностях оказывает весьма существенное влияние, на выбор смысла жизни и пути профессионально-личностного развития, на выбор стратегий профессионального поведения. Потребности в профессионально-нравственных ценностях возникают не вдруг, их формирование требует больших воспитательных усилий, как педагогических коллективов образовательных учреждений, так и самого будущего воспитателя.

Проанализировав литературные источники, изучающие проблему формирования потребностей, мы пришли к выводу, что вопрос формирования потребностей в профессионально-нравственных ценностях, освещен недостаточно. Необходим поиск

условий становления данной потребности у будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений в период их профессиональной подготовки.

Овладение профессионально-нравственными ценностями будущим педагогом-воспитателем осуществляется в процессе учебно-профессиональной деятельности, в ходе которой происходит их интериоризация и субъективация. Этот процесс предполагает обновление целевых, содержательных и процессуальных характеристик как профессиональной подготовки в образовательных учреждениях, так и всего педагогического образования в целом.

Определенные шаги в этом направлении делаются в ряде профессиональных образовательных учреждений страны и нашего региона, например, в НИУ «БелГУ», разрабатывается модель личности выпускника, выступающая в качестве ориентира, определенного эталона для организации образовательного процесса и формируемых компетенций и качеств выпускника. На реализацию подобных моделей должна быть направлена не только система профессионального воспитания любого профессионального образовательного учреждения, но и профессионально-нравственное самовоспитание каждого студента. Задействованность и активность самовоспитательной работы студента, будущего педагога возможна при наличии определенного уровня сформированности, прежде всего, профессионально-нравственных потребностей [1].

Профессионально-нравственное воспитание личности - сложный и многогранный процесс, включающий педагогические и социальные явления. В рамках данного процесса разворачивается система воспитательной деятельности, направленной на профессионально-нравственное развитие студента-будущего педагога. Для достижения его целей используются все усложняющиеся виды профессионально и нравственно ориентированной деятельности с учетом возрастных особенностей студентов.

В этих видах деятельности формируются не только различные компетенции, но и профессионально-нравственное сознание, профессионально-нравственные качества, а возникающие в них отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностных ориентаций. Нравственно и профессионально ориентированная деятельность будущего педагога выступает и как критерий его профессионально-нравственного развития.

Развитие профессионально-нравственного сознания студента, играющего важную роль в формировании потребности в профессионально-нравственных ценностях, происходит через восприятие и осознание содержания воспитательных взаимодействий, в которые включается будущий педагог, через переработку этих взаимодействий на основе его нравственного опыта и ценностных ориентаций. В связи с этим формируются все структурные элементы потребности в профессионально-нравственных ценностях, определяющие мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор студентом собственных поступков.

Анализ исследований, посвященных проблеме становления профессиональной нравственности, позволил прийти к выводу, что потребность в профессионально-нравственных ценностях обучающегося формируется именно в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. Ю.М. Орлов подчеркивает, что наши потребности удовлетворяются в поведении других людей, а не только в собственном поведении [3; с.71]. Педагогическое содействие – это особый вид взаимодействия обучающего и обучающегося, в котором реализуются субъект - субъектные отношения.

Можно сказать, что формирование потребности в профессионально-нравственных ценностях предполагает такое педагогическое содействие, при котором у студентов создается идея и образ данной потребности, в котором может обнаружить себя противоречие между имеющимися у них знаниями, представлениями, нормами и правилами и осознанием необходимых и соответствующих знаний, представлений, норм и правил в педагогической деятельности.

Формирование потребности в групповых педагогических ценностях протекает в рамках присвоения студентам идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенного образовательного института. Одной из наиболее значимых сторон формирования потребности в профессионально – нравственных ценностях является формирование потребности в личностно-педагогических ценностях. Педагогическое содействие этой группе ценностей занимает значительную часть в образовательной работе, оно способствует становлению студентов субъектами своего профессионально – нравственного развития. В результате у студентов формируется потребность в присвоении таких целей, мотивов, идеалов и установок, которые характеризуют личность воспитателя и соответствуют профессионально – нравственному облику работника дошкольного образовательного учреждения.

Соответственно, под педагогическим содействием становлению потребности в профессионально-нравственных ценностях студентов будем понимать помощь со стороны преподавателей студентам в целях достижения ими достаточного уровня профессиональной нравственности

Формирование потребности в профессионально-нравственных ценностях у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений будет успешным при соблюдении следующих условий:

- разработка аксиологической модели педагога дошкольного образования и задач и технологий ее реализации;
- достаточная сформированность всех элементов формируемой потребности (профессионально – нравственного идеала, образа; потребностного состояния; мотивационного выражения потребности и др.) у студентов в соответствии с аксиологической моделью педагога дошкольного образования;
- учет в процессе профессиональной подготовки количественной и качественной динамики, а также уровня самопонимания и рефлексии формируемой потребности каждым студентом;
- реализация педагогического содействия, как компонента системы работы по формированию потребности в профессионально-нравственных ценностях с использованием тренингов и других технологий профессионально-личностного развития.

Список литературы

1. Маркова В.В. Формирование профессионально-нравственных потребностей будущих педагогов системы дошкольного образования: Программа. Учебный план и задания курса по выбору. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003.- 28с.
2. Мясичев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1967. №5.с. 142-155.
3. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991.- 287 с.
4. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. Дисс. ... док. псих. Наук. – М., 1984. – 525 с.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М.: «Академия», 2008. -576 с.

УДК 37.025

СОХРАНЕНИЕ ДУХОВНЫХ ТРАДИЦИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧЕЙ БЕЛАРУСИ XIX В.

*О.В. Чечков
Е.М. Тищенко
Гродно, Беларусь*

Получая медицинское образование в лучших университетах Европы и России, уроженцы Беларуси внесли значительный вклад в становление и развитие университетов, способствуя росту авторитета данных учебных учреждений до уровня научных и педагогических центров.

Ключевые слова: образование, медицинское образование

Scientists and doctors of Belarus made a number of important discoveries, with the European and global value, which indicates the strength and identity of medicine of Belarus.

Scientists and doctors Belarus initiative perceive new discoveries and ideas, bring them virtually.

Scientists and doctors Belarus distinguished progressive social and humanistic views.

Keywords: scientists, doctors, Belarus, important discoveries, spiritual heritage

Наиболее бурный и одновременно значимый период развития науки приходится на период Нового времени: от английской буржуазной революции 1640г. до окончания 1-й Мировой войны 1918г., согласно общей исторической периодизации. На основе объединения, в большей степени, естествознания, химии, биологии идет развитие и медицинской науки. Нарастает дифференциация и глубина специализации в практике медицины, возникают и получают развитие новые самостоятельные дисциплины. Как особая форма знания о развитии знаний в медицине формируется история медицины. Начало положили отдельные сочинения авторов XVIII в.: Акермана, Гедике, Леклерка, Шульце и др., причем одни авторы разрабатывают историю отраслей медицины, другие изучают биографии выдающихся деятелей медицины (Бальдингер), а например, Галлер составляет библиографию по истории медицины. В начале XIX в. история медицины вводится как предмет изучения в практику преподавания в отдельных университетах, а к рубежу XIX - XX вв. историю медицины рассматривают как энциклопедию медицинских знаний и преподавание дисциплины ведется во многих крупных учебных заведениях.

С учетом давности связей и взаимозависимости русского государства с западными землями, объединенными в Великое Княжество Литовское можно говорить о значимом взаимном влиянии обеих сторон в развитие медицинской науки различных временных периодов. Так, наиболее раннее упоминание в русских летописях о «литвианине Матюшко-аптекаре» «из Литовской земли» (1553) приводит Т.С.Сорокина, рассматривая создание первых аптек и Аптекарского приказа. В том же Аптекарском приказе в более поздний период служил уроженец Беларуси Эпифаний Славинецкий (1600 -1675) из Пинска – закончил Краковский университет, составил греко-славяно-латинский лексикон, перевел труд А.Везалия «Эпитоме», в переводной книге «Гражданство обычаев детских» подчеркивал значимость питания, воспитания и закалывания детей. Еще более значимыми деятелями науки, просвещения внесшими вклад в развитие не только в развитие русской, но и общеславянской культуры являлись на этом временном отрезке Франциск Скарына (1490 – 1551), Симеон Полоцкий (1629 – 1680).

В дальнейшем, после присоединения белорусских земель к Российской империи медико-санитарное дело в Беларуси обустроивается по российскому образцу и выходцы из Беларуси получают возможность получать медицинское образование в учебных и научных центрах не только в Вильно и Кракове, где выделялись места для уроженцев Великого княжества литовского, но и в России.

Можно утверждать, что, получая медицинское образование в лучших университетах Европы и России, уроженцы Беларуси внесли значительный вклад в становление и развитие университетов, способствуя росту авторитета данных учебных учреждений до уровня научных и педагогических центров. Так, М. Гомолицкий (1791-1861), родом из Слонимского уезда, получил образование на медицинском факультете Виленского университета, где с 1819 по 1827гг. возглавлял кафедру физиологии. Поддерживал и развивал экспериментальное направление в медицине, проводя

эксперименты на животных, в частности занимался переливанием крови. Р. Червяковский (1743-1816), родом из Пинска, основал кафедру анатомии, кафедру и клинику хирургии и акушерства Краковского университета, «отец польской хирургии и акушерства». Н. Цыбульский (1854-1919), родом из Мядельского уезда, работал на кафедре физиологии Краковского университета, один из основоположников эндокринологии как науки. Л. Севрук (1806-1852) из Речицкого уезда, первый преподаватель патологической анатомии в Виленском университете, впоследствии профессор анатомии Московского университета. Ф. Пастернацкий (1845-1902), родом из минской губернии, профессор терапевтической клиники Петербургской медико-хирургической академии, внес вклад в диагностику и лечение заболевания почек («симптом Пастернацкого»). С. Зимницкий (1883-1927), родом из моголевской губернии, руководил кафедрой патологии и терапии Казанского университета, внес вклад в диагностику и лечение заболевания почек («проба по Зимницкому»). Э. Крассовский, родом из минской губернии, профессор кафедры женских и детских болезней Петербургской медико-хирургической академии, один из основоположников оперативного акушерства и гинекологии в России.

Ученые и врачи Беларуси, инициативно воспринимая новые открытия и идеи, стремясь воплотить их практически, сделали ряд открытий имеющих европейское и мировое значение. Например, К. Гибенталь (1786-1856) врач, хирург, 7 февраля 1812 г. в Петербургской медико-хирургической академии обнародовал результаты использования гипса для лечения переломов костей. В 1916г. в статьях, одновременно опубликованных на немецком языке в Риге и Лейпциге, он сообщает о данном методе лечения более подробно. Голландский военный врач А.Матисен (1805-1878) ввел гипсовую повязку в медицинскую практику на 40 лет позже - в 1852 г. Т.Куодис врач-революционер, передовой хирург, защитил диссертацию (1903 г.) по научному изучению переохлаждения организма, впервые использовал этот метод для «науки оживления». Я.О. Наркевич Иодко (1847-1905), белорусский ученый, один из основоположников применения электромагнитных излучений в медицине, для чего создал в имении минской губернии лечебницу. С 1801 г. врачи начали активно применять метод вакцинации по Э.Дженнеру. В 1804г. профессор кафедры патологии, гигиены и медицинской полиции А.Л. Бекю (1771-1824) из Гродно, приезжает в Лондон к Дженнеру для обучения методике оспопрививания. Вернувшись в Вильно - организовал компанию по внедрению метода вакцинации в белорусских землях. К 1808г. А.Л. Бекю открывает институт вакцинации. В 1808г. в монографии гродненского уездного врача, доктора медицины К. Тиффенбаха «Краткий трактат о так называемой вакцине, или коровьей оспе, и ее прививании, как предупредительном способе против натуральной оспы» публикуются выводы, обобщающие первый опыт оспопрививания в Гродно и гродненском уезде. В работе К.Тиффенбах сообщает о прививке оспенной вакцины собственной дочери. В. Герберский (1783-1826), уроженец Слонимского уезда, профессор терапевтической клиники Виленского университета. Обучался методу исследования болезней грудной клетки с помощью стетоскопа непосредственно у Лаэнека. Вернувшись в 1823г. из Парижа, одним из первых в России применил и пропагандировал метод выслушивания с помощью стетоскопа. 8 марта 1847 г. В Витебске врач Бартошевич провел первую операцию под эфирным наркозом. В.Пеликан (1790-1873) из Слонима, профессор хирургии и анатомии, ректор Виленского университета. Автор работ по сосудистой хирургии, об удалении камней и мочевого пузыря и почек. Занимал пост директора медицинского департамента военного министерства, президент Санкт-Петербургской медико-хирургической академии, председатель медицинского совета МВД Российской империи. Ф.Рымкевич (1799-1851), уроженец Могилева, профессор терапевтической клиники Виленского университета, написал первый труд в России об аускультации сердца и сосудов – «О применении стетоскопа», 1824г.; он же - автор одной из первых в России монографий о холере и методах борьбы с ней (1830г.). В.Баер (1873-1939) профессор, заведующий кафедрой цитологии Варшавского университета в 1922-1937гг. Член американского генетического

общества, общества биологов в Париже (1927), активный член Варшавского научного общества. Кандидатура В.Баера представлялась к вручению Нобелевской премии. Ученых и врачей Беларуси отличали передовые общественные, гуманистические взгляды. В. Гинденбург, родился в Минском уезде, один из организаторов и руководителей минского общества врачей, врач - общественный деятель. В начале 70 г. XIXв. Минск охватила эпидемия холеры, власти стремились умолчать об этом. В. Гинденбург первым обнаружил случаи заболевания холерой и стал активным борцом с этой эпидемией. Врач К. Грум-Гржимайло (1794-1874), первым в России провел некоторые операции на мочевом пузыре, оперативного лечения грыжи, написал ряд популярных и научных книг по оспопрививанию, гигиене и воспитанию детей («Руководство к воспитанию, образованию, сохранению здоровья детей», 1843-1845), один из основоположников русской медицинской печати [1,2,4,5,6].

Яркая династия врачей (в родословную которых входили князь Пожарский, Кутузов), внесших вклад в общественную жизнь не только Беларуси, но и России, Казахстана начинается с Николая Дмитриевича Беклемешева (1856-1915). В 1882г. поступил на службу старшим врачом Гродненской окружной лечебницы, которую впоследствии возглавил. Десять лет убеждал власти в необходимости строительства нового здания больницы и в результате в Гродно на улице Грандичской (нынешней Горького) был возведен больничный городок более чем на сто коек, который включал в себя несколько отделений: хирургическое, терапевтическое, инфекционное и венерическое. Для каждого из них был отведен отдельный корпус, организованный по клиническому типу работы. В хирургическом отделении была обустроена самая современная для того времени операционная. При лечебнице открыли собственную аптеку и бактериологический кабинет, позже преобразованный в губернскую лабораторию санитарных исследований. Во время Первой мировой войны при эвакуации лечебницы в Калужскую губернию ее бессменный руководитель умер от разрыва сердца прямо в пути (весной 1915) и погребен вблизи железнодорожной станции Судимир. Старший сын Николая Дмитриевича – Владимир, окончив первым учеником гимназию в Гродно, поступил в Санкт-Петербургский университет. В университете специализировался на зоологии и после окончания в 1913г. в скором времени вошел в элиту мировых ученых по зоологии беспозвоночных. В дальнейшем, знаменитый советский зоолог, основатель научной школы паразитологов и медицинских энтомологов, автор учения о малярийных ландшафтах, действительный член АМН СССР (1945) и Польской АН (1949). Заслуженный деятель науки РСФСР (1947). Лауреат двух Сталинских премий (1944, 1952). Именно ему, в большей степени принадлежит заслуга ликвидации в Советском Союзе малярии. Внук Николая Дмитриевича, его полный тезка, окончив гимназию Мицкевича в Гродно, в 1933г. поступил на медицинский факультет Университета Стефана Батория в Вильно. После вхождения Гродно в состав БССР Николай Дмитриевич Беклемишев некоторое время работал лечебным инспектором Гродненского горздравотдела. Впоследствии он стал доктором медицинских наук, профессором, а в 1975 году - академиком. В 1980 году он был удостоен звания лауреата Государственной премии СССР [3].

Список литературы

1. Абаев Ю.К. У истоков отечественной медицинской науки./ Ю.К. Абаев. – Здравоохранение. - 2014. - №6.- 67-75.
2. Гостев, А.П. Известные личности Гродно: Vive La Гродно: Монография/ А.П. Гостев.- Херсон: ОЛДИ_ПЛЮС, 2015. -252с.
3. Саяпин, В. Виртуальная экскурсия по Гродно: улица Островского. - Гродненская правда. - 2015. – 31 октября.
4. Сорокина, Т.С История медицины: Учебник/Т.С. Сорокина. – 3-е изд. – М.: «Академия», 2004. - 560с

5. Тищенко, Е.М. История медицины: пособие для студентов лечебного факультета [электронный ресурс]/Е.М.Тищенко. – Гродно, 201

6. Тищенко, Е.М. Отличительные черты медицины Белоруссии XIX века /Е.М.Тищенко// Дзеячы аховы здароўя: медыцынскай навукі Беларусі : Літвы на переломе XVIII- XIX стагоддзяў : матэрыялы навук-практ. канферэнцый. – Гродна – Белавічы, 1992. – С. 92-93.

УДК 372.881.1

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРОДУКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Шехирева

Москва, Россия

Г.В. Сороковых

Московская область, Россия

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные со спецификой профессиональной иноязычной подготовки педагога-музыканта, в частности с формированием у него продукт-ориентированных умений письменной речи, раскрыты компоненты продукт-ориентированной письменной речи.

Ключевые слова: продукт-ориентированная письменная речь, развитие умений продукт-ориентированной письменной речи, вторичные иноязычные тексты.

This article reviews issues relating to the specific features of the music-masters' vocational foreign language training, in particular to the developing of their product-oriented writing skills. It also describes components of the product-oriented writing.

Keywords: product-oriented writing, skills development of the product-oriented writing, secondary foreign texts.

Инновации в иноязычном образовании мы связываем с проблемой продукт-ориентированного обучения письменной речи студентов бакалавриата по профилю «Музыкальное образование». Анализ научной литературы показал, что в педагогике и лингводидактике еще остаются недостаточно разработанными вопросы, связанные с развитием умений у студентов на основе обучения письменной речи, и возможным влиянием этого вида иноязычной речевой деятельности на личностное развитие обучающихся.

Тщательное изучение современного состояния проблемы обучения иноязычной письменной речи (О.В. Вишнякова, О.А. Долгина, М.Е. Дубовик, М.Н. Захаренкова, Н.А. Змиевская, О.М. Казарцева, О.Д. Кузьменко-Наумова, Л.Г. Кузьмина, Т.И. Леонтьева, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, Т.И. Рязанцева) позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время задаются новые стандарты владения этим видом коммуникации. В условиях интеграции России в международное образовательное пространство письменное общение на иностранном языке становится невозможным без знания социокультурного фона языка, который составляют система общекультурных, страноведческих, лингвострановедческих и социолингвистических реалий.

Обоснование необходимости обучения продукт-ориентированной письменной речи обуславливается сразу несколькими причинами:

- во-первых, востребованностью в обществе грамотных пользователей письменной речью на межнациональном уровне;

- во-вторых, быстрым развитием и повсеместным распространением жанра эссе в мировой культуре. Эссе перестает быть эпистолярным жанром, оно обретает статус современной формы коммуникации, которая соответствует всем требованиям времени - в максимально сжатой форме максимально полно развивает и передает мысль (информацию);

- в-третьих, современными требованиями, предъявляемыми к высшему музыкальному педагогическому образованию.

Продукт-ориентированное обучение письменной речи направлено на выработку новых оригинальных креативных текстов, частей или вариантов текста. Цель продукт-ориентированного обучения письменной речи студентов – предоставить возможность творческого усвоения знаний, создавать собственные креативные образовательные продукты, научить их самостоятельно решать возникающие при этом учебные задачи.

С опорой на основные теоретические положения можно выделить **компоненты продукт-ориентированной письменной речи** студентов бакалавриата по профилю «Музыкальное образование».

Мотивационно-целевой компонент отражает личностное отношение к *продукт-ориентированной письменной речи*, предполагает наличие у студентов интереса к учебно-научным текстам; потребности в создании креативных продуктов читательской деятельности, стремление к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков; осознание потребностей, целей, задач, решение которых приведет к созданию нового оригинального произведения.

Содержательный компонент продукт-ориентированной письменной речи включает совокупность знаний, умений, навыков общеобразовательного характера, сведений о целях, задачах, содержании, методах и приемах организации *продукт-ориентированной письменной речи*, знаний интегрированного характера, способствующих решению творческих задач в процессе чтения учебно-научных текстов.

Операционно-деятельностный компонент основан на комплексе умений и навыков организации *продукт-ориентированного обучения письменной речи*. Он включает способы умственных действий и мыслительных логических операций. Данный компонент отражает возможности студентов в создании собственного креативного продукта и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной продукт-ориентированной деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент продукт-ориентированной письменной речи включает внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной читательской деятельности и ее результатов; уточнение путей организации продукт-ориентированной письменной речи; определение на основе своего собственного опыта оптимальных методов и приемов работы.

Рассматривая продукт-ориентированное обучение письменной речи в неязыковом вузе, необходимо разграничить понятия «креативная деятельность» и «продукт-ориентированная деятельность». Под креативной деятельностью обычно понимается деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, создание новых образов и действий [Выготский 2000].

Продукт-ориентированное обучение письменной речи связано с творческим порождением письменной речи и ставит целью решение качественно новой задачи: создание студентами личностной образовательной продукции: профессиональный словарь музыканта, вторичные иноязычные тексты (конспект, реферат, аннотация, эссе), креативные письменные работы (реклама), творческие письменные проекты, мультимедийная презентация и т.п.

Из содержания современного музыкального образования и стоящих перед ним задач следует, что педагог-музыкант должен обладать рядом компетенций и умений, составляющих его профессиональную компетенцию, чтобы суметь передавать своим

ученикам свои знания, развивать способности, расширять систему ценностных ориентаций.

В исследовании А.В. Хуторского подчеркивается, что основанием для формирования компетенций является содержание образования. *Общепрофессиональные компетенции педагога-музыканта* формируются в результате деятельности субъекта, вследствие этого процесс образования следует организовать таким образом, чтобы обучающийся вовлекался в ситуации, которые содействуют становлению компетентностей. А.В. Хуторской выделяет семь общеобразовательных компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, коммуникативная, учебно-познавательная, информационная и социально-трудовая, компетенция личностного самосовершенствования (личностная) [Хуторской 2002].

Специализированные компетенции, по мнению И.Л. Бим, отражают профессиональный профиль обучающегося, отождествляющий его профессиональную деятельность в определенной области на соответствующем уровне [Бим 2007:156-163].

Исходя из специфики читательской деятельности студентов бакалавриата по профилю «Музыкальное образование» и опираясь на особенности их иноязычного профессионального образования, разработаем *номенклатуру умений*, развиваемых у студентов бакалавриата на основе продукт-ориентированного обучения письменной речи.

Известно, что любая компетенция раскладывается на ряд умений. Как сказано в Тематическом словаре методических терминов по иностранному языку «умения – освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. В отличие от навыков умение может образовываться и без специальных упражнений в выполнении какого-либо действия. В этих случаях оно опирается на знания и навыки, приобретенные ранее, при выполнении действий, сходных с данными [Тематический словарь методических терминов по иностранному языку 2014].

Формирование навыков и умений письменной речи – управляемый процесс обучения речевым действиям и операциям при изучении иностранного языка. Такой процесс предусматривает несколько этапов, включающих, как правило, ознакомление (уяснение способа действия), тренировку (становление навыка) и практику или применение (овладение умением) [Миньяр-Белоручев 1990].

Умения и навыки, обеспечивающие способность функционального использования иностранного языка как средства познавательной деятельности, заключаются в умении понимать оригинальные научные тексты по специальности и извлекать нужную профессионально значимую информацию. Формированию такого рода умений способствует, на наш взгляд, использование функционального подхода к продукт-ориентированному обучению в неязыковом вузе.

Анализ научной методической литературы, Программы обучения иностранному языку студентов бакалавриата по профилю «Музыкальное образование» позволил нам выделить следующую номенклатуру продукт-ориентированных умений письменной речи.

I. На коммуникативном уровне студенты бакалавриата должны уметь:

- интерпретировать в письменной форме содержание вторичного письменного текста;
- излагать письменно в сжатой форме содержание учебно-научного текста;
- предъявлять в письменной форме коллективную позицию по обсуждаемому вопросу;
- использовать полученную информацию для построения короткого связного письменного сообщения (эссе);
- передавать информацию в развернутой и сжатой письменной форме;
- строить развернутый план эссе в рамках пройденной тематики;
- организовывать структуру продуцируемого текста (на основе subject, thesis statement, topic sentence, controlling ideas, link-words);
- составлять деловое письмо, меморандум, с учетом норм, принятых в

англоязычной практике;

- создавать собственную информацию в виде текстов или проектов;
- создавать, именовать, сохранять, архивировать собранную информацию;
- создавать текст на компьютере с использованием таблиц и изобразительной наглядности (сканировать изображения, использовать цифровую фото-, видеоаппаратуру) (реклама).

II. На когнитивном уровне студенты бакалавриата должны уметь:

- понимать и уметь выразить речевую задачу своих текстов; аргументировать свою позицию, приводить примеры; владеть техниками аргументативного письменного общения;
- при создании эссе, реферата, аннотации выполнять аналитико-синтетические операции с исходным текстом (свертывание текста до основных обобщенных мыслей), выявлять, систематизировать и фиксировать наиболее ценную информацию;
- перекодировать исходный учебно-научный текст, т.е. свертывать всю информацию первоисточника до краткой формулировки стержневой темы.

III. На социокультурном уровне студенты бакалавриата должны уметь:

- извлекать социокультурную информацию из учебно-научных текстов в виде комментариев, тезисов и т.д.;
- правильно интерпретировать прецедентные феномены родной и изучаемой культуры;
- создавать исследовательский проект, касающийся интересных аспектов культур стран родного языка и ИЯ;
- на основе сравнения различных культур и нахождения в них общего и культуроспецифического для каждой страны создавать презентации, писать статьи, очерки, эссе и т.п.

IV. На лингвистическом уровне студенты бакалавриата должны уметь:

- выстраивать монологические высказывания на основе принципов текстологического анализа учебно-научных текстов;
- на основе этики корпоративной культуры педагога-музыканта уметь выстраивать аргументированное высказывание с учетом специфики терминологии, спектра интонационных моделей, использующихся в ситуациях делового общения;
- фиксировать нужную информацию в виде записей, тезисов, ключевых слов, плана, конспекта;
- определять свое отношение к прочитанному или услышанному в письменной форме.

Таким образом, мы можем утверждать, что продукт-ориентированное обучение письменной речи позволяет развивать достаточно обширный спектр умений, которые необходимы будущему педагогу-музыканту в профессиональной деятельности

Продукт-ориентированное обучение письменной речи на основе функционального подхода – создание нового для студента (и преподавателя) образовательного продукта: вторичных иноязычных текстов (конспект, реферат, аннотация, эссе), креативных письменных работ (реклама), творческих письменных проектов, мультимедийной презентации).

Главной характеристикой продукт-ориентированного обучения письменной речи является оригинальность письменного текста с точки зрения пишущего, идеи, соотносённые с решением коммуникативной задачи; самостоятельность в определении содержания письменного высказывания с привлечением фантазии, личного опыта, включая творческое мышление по теме, предлагаемой преподавателем или самим студентом; продукт, в котором содержится выражение собственных мыслей, чувств, мнений по отношению к предмету высказывания, что сопровождается

комбинированием ранее усвоенных языковых и речевых средств, их употреблением в новых или измененных ситуациях письменного общения.

Список литературы

1. Бим, И.Л. Компетентный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156-163.
2. Выготский, Л.С. Психологические основы творческой деятельности [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М., 2000 – 488с.
3. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
4. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку, Т.И. Жаркова, Г.В. Сороковых.- М., ФЛИНТА Наука, 2014.- 320 с.
5. Хуторской, А.В. «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования» [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

УДК 376.6

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ИЗ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Д.В. Лепешев

Е.А. Юнцова

Республика Казахстан

В представленной статье авторский коллектив проводит анализ не успешности социализации выпускников из детских домов, акцентируя внимание на проблемы современной семьи и её положения в современном обществе.

Ключевые слова: социализация, дети сироты, Институт семьи.

In the article the writing team carries out the analysis not of success socialization of orphanages` graduates, focusing attention to problems of a modern family and its situation in modern society.

Key words: socialization, orphan children, the institution of the family.

Двадцатый век связывали с наступлением благополучия для всех детей стран мира. Однако его последние десятилетия изменили эту ситуацию. В связи с развалом Советского Союза и различными экономическими реформами жизнь взрослых и детей резко усложнилась. Дети становились жертвами обстоятельств, таких как смена власти, государственных, общественных и политических формаций, экономических и социальных преобразований, проводимых в стране. Как же на самом деле чувствовали себя дети в начале XXI века? «Они в подавляющем своем большинстве живут в бедности, не имеют самого необходимого, существуют в атмосфере постоянного напряжения, вызванного безработицей родителей, их алкоголизмом, невозможностью получить достойное образование, а потом и работу. Неизбежный спутник происходящего – так называемое социальное сиротство, оно постоянно растёт» [1].

По данным Министерства образования и науки Республики Казахстан (Исх. 2166-5-7415/02-4-1 от 14 июля 2005 года) в Республике 79000 детей воспитываются в 660 интернатных организациях. Из них:

- в школах-интернатах общего и санаторного типа - 37 541 детей;

- в интернатах при школах - 15 096 детей;
- в детских домах и школах – интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей - 12 574 детей;
- в коррекционных учреждениях для детей с ограниченными возможностями - 12 599 детей;
- в школах-интернатах для детей и подростков, нуждающихся в особых условиях воспитания, для детей с девиантным поведением - 884 ребенка;
- в детских деревнях семейного типа – 281 ребенок;
- в детских домах семейного типа – 247 детей.

Из приведенных выше данных видно, что в детских учреждениях семейного типа находятся всего 528 детей, что составляет только 0,67 % всех детей, содержащихся в интернатных учреждениях. В то время как государству, после отчета страны перед Комитетом ООН по правам ребенка в 2003 году, было предложено способствовать росту и усилению воспитания, домов семейного типа и другой альтернативной семейной заботы. Данные, представленные Министерством образования Республики Казахстан показывают, что рекомендации Комитета не выполнены в полном объеме, и работу в этом направлении необходимо усилить. По нашему мнению из детского дома выходит ребёнок, который напрочь неприспособлен к взрослой самостоятельной жизни. Он не может жить один, не умеет выбирать продукты и плохо разбирается в людях и не знает что такое "семья". Чаще всего, они заканчивают жизнь либо спившимися алкоголиками или же сидя в тюрьме. Дело в том, что таким детям нужен хорошо сформированный идеал, а его нет даже у государства. В старших классах детям начинают рассказывать об их правах, но мало говорят об обязанностях, что приводит к тому, что у детей формируется отношение к себе как к божеству, появляется завышенная самооценка, маленький человек становится эгоистичен, себялюбив. Если говорить об эффективности воспитания, то детский дом - пожалуй самый малоэффективный вариант воспитания сирот [2].

Наиболее востребованной формой устройства детей является их развитие в естественных условиях - условиях семьи. Сегодня в Казахстане существуют разнообразные формы передачи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан. Среди этих форм можно выделить международное и национальное усыновление, опеку и попечительство, патронатные семьи, детские дома семейного типа, детские деревни, где условия проживания приближены к семейным [3].

Дети воспитывающиеся в учреждениях для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей, таких как дома малютки, интернаты, детские дома получают, в первую очередь, образование и общественное воспитание. Будучи же усыновлёнными они становятся полноправными членами семьи. В этом случае общественное воспитание, которое в первую очередь направлено на выполнение социального заказа, в семье же даётся то воспитание, благодаря которому в ребёнке воспитывается индивидуальность, принимаются во внимание реальные способности ребёнка.

Одна из особенностей семейного воспитания заключается в ярко выраженной эмоциональной форме отношений между родителями и детьми [4]. Чего практически невозможно добиться в детском доме или же интернате.

В середине XX века на смену социализирующему стилю семейного воспитания пришёл "свободный" стиль. Он предполагает, что ребёнок лучше знает что ему необходимо на каждой стадии жизни. Поэтому родители стремятся не столько дисциплинировать и сформировать ребёнка, сколько помогают развивать его индивидуальность. Благодаря этому стилю появляются взаимопонимание, взаимопомощь, эмоциональный контакт с детьми и т.д. Если умело пользоваться методами воспитания, воспитывать ребёнка с полной ответственностью, то в таком случае можно добиться исчезновения многих психологических проблем, таких как агрессивность, тревожность и субъективное переживание одиночества, у усыновлённого ребёнка.

По мнению ученых, семья для ребенка – наименее ограничивающий, наиболее мягкий тип социального окружения. Функции семьи: *репродуктивная функция* - воспроизводство жизни, то есть рождение детей, продолжение человеческого рода. Забота о физическом и психическом здоровье подрастающего поколения; *воспитательная функция* - формирование личности ребенка. Систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни. Постоянное влияние детей на родителей и других взрослых членов семьи. Семейное и общественное воспитание взаимосвязаны, дополняют друг друга и могут, в определённых границах, даже заменять друг друга, но в целом они неравнозначны и ни при каких условиях не могут стать таковыми. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, так как "проводником" его является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям. Однако беспорядок в воспитании может обернуться взаимной ненавистью, это тоже надо учитывать; *обучающая функция* - в семье происходит обучение подрастающего поколения. Здесь учат говорить, ходить, читать, считать и т.д. и т.п.; *коммуникативная функция* - посредничество семьи в контакте своих членов со средствами массовой информации, литературой и искусством. Влияние семьи на многообразные связи своих членов с окружающей природной средой и на характер ее восприятия. Организация внутрисемейного общения, досуга и отдыха, связанного с общением. Взаимное культурное и духовное обогащение. Важно понимать, что русское слово "общение" и латинское "communicatio" происходит от "общее". То есть именно в семье происходит первый опыт деления общим, обретения общим с другим человеком, без чего немислима дальнейшая социализация человека; *эмоциональная функция* - функция эмоционального удовлетворения. Отсутствие тепла и взаимопонимания, любви может быть причиной эмоциональных и поведенческих трудностей. Эмоциональная функция семьи - это удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья; *духовно-психотерапевтическая функция* - духовное общение — развитие личностей членов семьи, духовное взаимообогащение. Психотерапевтическая — позволяет членам семьи устраивать спонтанные психотерапевтические сеансы; *развлекательно-рекреативная функция* – совместная организация развлечений и восстановления после работы. Забота о здоровье и благополучии членов семьи; *хозяйственно-бытовая функция* - удовлетворение членами семьи своих биологических и материальных потребностей. Удовлетворение потребности в сохранении их здоровья - хозяйственно-бытовыми способами. Питание семьи, приобретение и содержание домашнего имущества, одежды, обуви, благоустройство жилища, создание домашнего уюта, организацию жизни и быта семьи, формирование и расходование домашнего бюджета; *экономическая функция* - ведение членами семьи общего хозяйства. Формирование крепких экономических связей между ними. Нормы семейной жизни включают обязательную помощь и поддержку каждого члена семьи в случае, если у него возникают экономические трудности. Общественное производство средств к жизни, восстановление истраченных на производстве сил своих взрослых членов. Наличие своего бюджета. Организация потребительской деятельности; *статусная функция* - передача по наследству некоторых статусов, например место в культуре, национальность, место в социальной стратификации и др. Особенно велико место этой функции в классовых обществах; *функция первичного социального контроля* - обеспечение выполнения социальных норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу различных обстоятельств (возраст, заболевание и т. п.) не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить своё поведение в полном соответствии с социальными нормами. Семья - малая социальная группа, в ней учатся строить свое поведение в соответствии с существующими социальными нормами. Моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности, а также

регламентация ответственности и обязательств в отношении между супругами, родителями и детьми, представителями старшего и среднего поколений; *функция социализации* - центральное место в социализации занимает семья. Это объясняется прежде всего тем, что именно в семье осуществляется первичная социализация индивида, закладываются основы его формирования как личности. Семья для ребёнка является первичной группой, именно с неё начинается развитие личности; *защитная функция* - во всех обществах институт семьи осуществляет в разной степени физическую, экономическую и психологическую защиту своих членов; *функция объединения усилий* [5, с. 79].

По нашему мнению, каждый ребёнок имеет право на самореализацию в окружающей его действительности. Однако только семейная среда даёт на это возможность. Поэтому должна проводиться систематическая работа по расширению возможностей нахождения детей в биологической или замещающей семейной среде. Это в дальнейшем позволит добиваться их социальной адаптации и социализации в открытом обществе.

Список литературы

1. Нечаева А.М. Россия и ее дети. – М., 2003. – 451 с.
2. Каким быть детству? [Электронный ресурс]
<http://www.cheldeti.ru/health/info/vospitanie>
3. Современное сиротство: проблемы времени общества [Электронный ресурс]
<http://www.ombudsman.kz>
4. Целуйко В.М. Вы и Ваши дети. Психология семьи. - Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. – 357 с.
5. Лепешев Д.В., Афонина Р.Н., Гребенникова Р.М., Кашапова Э.Р., Никитина Н.И. Социально-философские и психолого-педагогические технологии в условиях модернизации образования. Коллективная монография /Р.Н. Афонина и др. – М.: АНО Изд. Дом «Научное образование», 2014. – 176 с.

УДК 37.01

ПРОБЛЕМА ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ THE PROBLEM OF UPDATING THE CONTENT OF EDUCATION IN LIGHT OF THE IMPLEMENTATION OF STATE EDUCATIONAL STANDARDS

*О.В. Афанасьева,
Москва, Россия*

Статья содержит исследование проблемы модернизации образования в связи с введением новых образовательных стандартов. В первую очередь, модернизация касается проблемы пересмотра содержания образовательной системы.

Ключевые слова: образование, новый образовательный стандарт, модернизация образования, содержание образования

The article contains a study of the problem of modernization of education in connection with the introduction of new educational standards. First, modernization relates to the issue of revising the content of the educational system.

Keywords: education, new educational standards, modernization of education, educational content

Модернизация образовательной системы – это одна из приоритетных государственных задач, одно из важнейших направлений государственной политики в области образования. Государство обеспокоено состоянием образовательной системы, прежде всего, потому, что образование – это особый проект, который рассчитан не на одно десятилетие. Этот проект является перспективным, однако результаты его реализации могут быть не очевидны. Модернизация образования – это переход образовательной системы на качественно новый уровень развития. Перед образованием ставятся иные задачи, а сам образовательный процесс предусматривает новое целеполагание, в соответствии с этим меняются ориентиры и подходы к анализу качественной стороны образования и результатам образовательного процесса.

Модернизация образования, которая обуславливается новыми образовательными стандартами, предполагает обновление содержательной стороны образовательного процесса. Содержание образования – это определенная система знаний, умений, навыков, представлений, компетенций, которыми должны обладать объекты целостного образовательного процесса для перехода на новый уровень развития.

Современная педагогика понимает под содержанием образования педагогически адаптированную систему научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся. Это так называемый когнитивно-ориентированный подход в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

Обновление содержания образования – это многоаспектный, целостный процесс качественного и количественного изменения основных компонентов образования, изменения задач и методик, используемых образовательными системами в осуществлении целостного учебно-воспитательного процесса, а также его методическом и материальном обеспечении.

Концепция модернизации образования в аспекте обновления содержания последнего – концепция, которая лежит в основе образовательных стандартов нового поколения.

Эта концепция призвана решить следующие практически значимые задачи.

1. Устранить перегруженность учебных планов предметами и сведениями, которые не являются фундаментом для новых знаний, для продолжения образования. Такая перегруженность действительно наблюдается в образовательных системах всех уровней. Обучающиеся изучают и сдают зачеты по предметным областям, которые не нужны им для продолжения образования. Например, в некоторых высших учебных заведениях гуманитарной направленности был введен курс высшей математики. Это лишняя предметная область для данного направления, тем не менее студенты проходили полный курс по этой области и выдерживали итоговую аттестацию.

Предметные области содержат также материал, в изучении которого нет необходимости. Учащиеся испытывают перегрузки в связи с тем, что приходится усваивать материал в больших объемах, при этом на второй план отодвигаются основные знания, которые необходимы обучающимся в полноценном освоении данной предметной области.

Следующим аспектом решаемой задачи является разгрузка содержания образования с целью сохранения здоровья обучающихся. Внимание обращено на то, что некоторые учителя по своему усмотрению перестраивают программу, вносят в нее дополнительный материал, который по сути является излишним. Перегрузка знаниями вызывает стойкие нарушения в психике обучающихся и, как следствие, ведут к таким расстройствам, как стресс, депрессия, апатия.

Еще одним важнейшим аспектом решения задачи по разгрузке содержания образования является усиление практической направленности образования. Практическая направленность предполагает введение таких предметных областей или таких компонентов существующих предметных областей, которые пригодятся учащимся в жизнедеятельности. С учетом основной цели нового образовательного стандарта – всестороннего развития личности – необходимо конструировать содержание образования таким образом, чтобы оно характеризовалось актуальностью и концептуализацией. Знания, умения и навыки, приобретаемые обучающимися в результате освоения каких-либо предметных областей, должны быть актуальны не столько в плане решения общих образовательных задач, сколько для всестороннего развития обучающихся, которое включает в себя формирование определенных компетенций. Эти компетенции, разделенные новым образовательным стандартом на две категории (общие и профессиональные), обеспечивают обучающихся не только прочными знаниями в области будущей профессиональной деятельности, но также знаниями и умениями, которые позволят учащимся ориентироваться в различных жизненных ситуациях и адаптироваться к новым жизненным условиям.

Решение задачи по разгрузке содержания образования – это процесс реализации одной из важнейших стратегий стандартизации образовательных систем и их модернизации.

2. Смещение акцентов в методах и технологиях образовательного процесса в сторону формирования оптимальных способов самостоятельной деятельности и практических навыков самообразования. Упор на самостоятельную деятельность не связан со стремлением переложить на учащихся весь труд по добыванию знаний и умений в ходе процесса учения с целью изменения вектора кадровой политики в образовании. Самостоятельная деятельность – это вид продуктивной деятельности, который предполагает такие эффективные процессы, как самореализация, самоорганизация, самоконтроль. В последнее время в виду усовершенствования информационно-коммуникативной сферы жизни человека внимание педагогов и психологов в образовании фокусируется именно на проблеме организации самостоятельной деятельности обучающихся.

Основными видами самостоятельной деятельности учащихся являются:

- реферирование,
- написание курсовых и дипломных работ,
- проектирование,
- исследовательская деятельность,
- экспериментальная деятельность,
- подготовка докладов и эссе.

Данная задача по модернизации образовательных систем предполагает увеличивать число часов на самостоятельную работу с сокращением часов по предметам или той части изучаемого материала, которые являются объектами решения первой задачи (не характеризующиеся актуальностью, концептуализацией, не имеющие практическую значимость).

3. Обеспечение возможности выбора образовательных программ. Решение данной задачи предполагает создание альтернативных форм и условий осуществления целостного образовательного процесса. Возможность выбора программ – это второй этап дифференциации образовательной системы с позиции ее вариативности. Первый этап заключался в профессионализации образования, формировании профилей и необходимых учащимся направлений. Профильное образование возникло давно, и в нем существуют очевидные проблемы, исследованные в педагогической науке, однако при всей недостаточной разработанности, при всех недостатках профильное образование является наиболее эффективным путем дифференциации в образовании с учетом потребностей общества и личности, а также решаемых образовательных задач.

Выбор программ – это осмысленная учащимися деятельность по определению необходимости изучения тех или иных аспектов данной предметной области, а также по выявлению степени эффективности предусмотренных программами методик и технологий. При выборе программы оценивается доступность ее для обучающегося, содержательная и функциональная стороны в соответствии с поставленными целями и сформулированными задачами.

4. Формирование таких знаний и навыков, которые обеспечивали бы активную социальную адаптацию обучающегося. Эта задача связана с определением образовательных областей, имеющих общую практическую значимость, то есть областей, необходимых для благополучного освоения обучающимся жизненного пространства в данный промежуток времени. Задача решается с учетом меняющихся приоритетов в развитии общества и государства. На сегодняшний день в условиях рынка наибольшую востребованность в образовании приобретают такие предметные области, как: менеджмент, социология, экономика, психология, право, политология, иностранные языки, информатика, телекоммуникации. Формирование знаний и навыков по этим предметным областям способствует формированию важнейших компетенций, которые предусмотрены новым образовательным стандартом. Эти знания и навыки могут лежать в основе как общих, так и профессиональных компетенций. В первом случае речь идет о формировании базовых знаний и навыков, необходимых обучающимся в жизнедеятельности (например, формирование правовой культуры, политической и экономической грамотности, языковых компетенций). Во втором случае речь идет о профессионализации процесса обучения данным предметным областям.

5. Обеспечение базовой подготовкой по основам информационных и коммуникационных технологий. Эта задача предполагает поиск путей по оптимизации доступа учащихся к информационно-коммуникативным ресурсам. Информатизация образования в свете внедрения новых информационно-коммуникативных технологий – это важнейший этап обновления образовательных систем в соответствии с новыми требованиями и стандартизацией образовательного процесса.

Следует иметь в виду, что информатизация способна обеспечивать эффективный процесс самообразования. Самообразование является одним из приоритетных компонентом стратегической системы развития образования по новым образовательным стандартам.

Освоение новых телекоммуникационных систем решает задачу оптимизации образовательного процесса в контексте взаимодействия его субъектов. Эта задача заключается в поиске путей повышения продуктивности такого взаимодействия в том числе и в удаленном режиме.

6. Обеспечение знаниями как минимум одного иностранного языка на уровне функциональной грамотности. Обучающиеся должны знать два основных языка: родной и иностранный. Иностранный язык выбирается с учетом его востребованности в жизни и для профессиональной деятельности. Одним из таких языков считается английский. Изучение остальных языков может быть факультативным.

7. Разработка стратегий по дифференциации и индивидуализации образовательного процесса путем создания и реализации вариативных образовательных программ, ориентированных на различные контингенты обучающихся. Дифференциация и индивидуализация образовательного процесса направлены на разработку программ и отбор содержания с учетом индивидуальных (психологических, возрастных) особенностей обучающихся. В системе новых образовательных стандартов эти процессы – индивидуализация и дифференциация – играют огромную роль в аспекте решения задач по всестороннему личностному развитию.

8. Усиление социально-гуманитарного, ценностно-ориентированного потенциала содержания общего образования. Новые стандарты предусматривают развитие всесторонне развитой, образованной, ценностно-ориентированной личности, обладающей

необходимыми компетенциями не только в профессиональной сфере. Это, прежде всего, эрудированная, развитая, коммуникативная, социально адаптированная личность, способная решать не только профессиональные задачи, но и задачи жизнеобеспечения. Поэтому развитие такой личности названо новым образовательным стандартом приоритетной стратегией, но это развитие невозможно без качественного переориентирования содержания образования, без тех новшеств, которые обеспечивали бы формирование ценностных основ.

Все перечисленные задачи по модернизации содержания образования входят в стратегическую систему развития образовательных систем нового поколения.

Список литературы

1. Вяземский, Е. Е. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции, особенности / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. - 2009. - № 8. - С. 4 – 13.
2. Водянский, А. Стандарты общего образования: стратегия и тактика нововведений / А. Водянский // Народное образование. - 2009. - № 7. - С. 30 - 33.
3. Загвоздкин, В. О стандартах второго поколения / В. Загвоздкин // Народное образование. - 2009. - № 7. - С. 9 - 20.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. - М.: Просвещение, 2008. - 39 с.
5. Мисаренко, Г. На пути к стандартам нового поколения / Г. Мисаренко // Сельская школа. - 2008. - № 6. - С. 3 - 16.
6. Осмоловская, И. М. Инновации и педагогическая практика / И. М. Осмоловская // Народное образование. - 2010. - № 6. - С. 182 - 188.
7. Краевский В.В. Содержание образования – вперед к прошлому. М., 2001.
8. Ковалева, Г. С. Стандарт второго поколения: новые идеи в оценке образовательных результатов в начальной школе / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова // Школьные технологии. - 2010. - № 2. - С. 154 - 163.
9. Кондаков, А. М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя / А. М. Кондаков // Педагогика. - 2010. - № 5. - С. 18 - 23.
10. Габдулхакова, В. Ф. Стратегии реализации стандартов второго поколения / В. Ф. Габдулхакова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - № 1. - С. 38-44.

УДК 378

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА – ПЕРВОКУРСНИКА В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

*И.Б.Балюкова,
Т.Н. Гучкова
г. Псков, Россия*

В статье раскрыты принципы социализации, особенности и этапы социализации студентов в условиях вузовского обучения. Рассматривается первый этап социализации – адаптация студентов и анализируются результаты эмпирического исследования данного этапа.

Ключевые слова: социализация, трудности социализации, студент – первокурсник, адаптация, трудности адаптации.

The article describes the principles of socialization, features and stages of socialization of students in the conditions of high school training. The author considers the first stage of socialization, which is reflected in the adaptation of students, and analyzes the results of empirical studies of this stage.

Keywords: adaptation, difficulties of adaptation, difficulties of socialization, first-year student, socialization.

Говоря о понятии «социализация», мы имеем в виду отношения личности и социальной среды. С момента своего рождения человек растёт и развивается в определённом социальном пространстве. Процесс включения индивида в социум, усвоения социального опыта, превращения его в личность определяется как процесс социализации. Социализируясь, человек становится полноправным членом общества, социальных групп, в которых проходит его жизнедеятельность, мнение и взгляды которых имеют на него влияние.

Принцип социализации в дидактике одними из первых употребляли К. Каласинский и В. Оконь, которые связывают его:

1) с коллективным характером преподавания и индивидуальной формой усвоения. Для последнего значимы умения взаимодействия в познавательной деятельности с группой, с коллективом, в котором индивид получает в этом сотрудничестве новые знания, навыки творчества и сотворчества;

2) с созданием необходимых условий для замены индивидуальной мотивации на социальную. Это становится возможным, когда организуется групповое взаимодействие для самостоятельного решения проблемных задач (например, проблемная группа, которая в совместной работе над научной проблемой стимулирует индивидуальное самообразование участников по поводу конкретного её ракурса или проблемы в целом;

3) с воспитанием социально зрелой личности, способной специализироваться в человеческом обществе [3].

В настоящее время, обсуждая проблему социализации, о ней говорят как о двустороннем процессе, который включает в себя как усвоение опыта и требований, необходимых для участия личности в жизни данного общества, так и активное влияние личности на неё. Таким образом, «человек в процессе социализации выступает и как объект, и как субъект общественных отношений» [4]. По мнению В. А. Петровского, понятие «социализация» определяется как обогащение социальным опытом, реализация себя в нём как личности, как процесс превращения индивида в социальный субъект через интеграцию его в общество посредством усвоения им культуры (ценностей, установок и т. д.) [2].

Изучая процесс социализации личности студента, У. Ш. Сундетова пишет, что, по мнению одних авторов, процесс социализации сводится к процессу адаптации, приспособления личности к новому стилю жизни, определённым видам деятельности в новой социальной среде, её культурным и психологическим факторам. (Т. Парсонс, Р. Мертон, Э. Торндайк, В. Уолтерс, М. Бехтерев В., А. Ф. Лазурский). Они подчёркивают приоритет общественного воздействия и считают общество доминирующим в процессе социализации [4].

По мнению других исследователей, процесс вхождения индивида в социум рассматривается как процесс самоактуализации и самореализации личностью своих индивидуальных способностей и творческого потенциала и ведёт за собой изменения и в структуре социальной среды, и в структуре личности. Активная личность при взаимодействии со средой не просто усваивает её социальный опыт, она способна активно выбирать, управлять, менять, и сопротивляться различным препятствиям на пути самоутверждению, способна изменять эту среду, и влиять на процесс социализации (А. Бандура, Г. Олпорт, К. Роджерс). То есть доминантой и объектом изучения в общественных отношениях в процессе социализации является личность.

Период обучения в вузе в жизни молодого человека во многом определяет становление личности в целом, способствует социализации личности студента. Процесс социализации находится в неразрывной связи с такими процессами, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация личности.

Проблема формирования личности студента включает целый ряд вопросов, связанных с вхождением в учебно-воспитательный процесс: осознание себя как будущего специалиста, переоценка системы ценностей, нахождение равновесия между потребностями и возможностями, проблема самоорганизации, понимание цели образования. Всё это относится, в конечном итоге, к адаптации молодого человека к новым условиям жизни и деятельности в вузе. В вузе он сталкивается с новым образом жизни, к которому должен в сравнительно короткий срок приспособиться, освоиться с новой ролью, многому научиться, т. е. адаптироваться. И далеко не все первокурсники успешно с этим справляются

Основными этапами социализации студентов в вузе являются:

1 этап – адаптация;

2 этап – интеграция в вузовское сообщество (становление как субъекта обучения, приобретение знаний, умений, профессиональных и личностных качеств);

3 этап – формирование и совершенствование как будущего специалиста, саморазвитие и самосовершенствование в различных видах деятельности. Вуз – это ступень к дальнейшей социализации, эффективность которой во многом определяет и последующую социализацию личности. Следовательно, вузовской социализацией необходимо управлять, необходимо создавать оптимальные психолого-педагогические возможности для ее эффективности.

И далеко не все первокурсники успешно с этим справляются. По исследованиям В. А. Григоровой:

1. На одно из первых мест выдвигаются трудности в определении оптимального режима учения, труда и отдыха. Сложившиеся под влиянием школы и семьи стереотипы оказываются несостоятельным. В вузе нужна новая система, новый образ жизни, отвечающий новым задачам обучения и воспитания.

2. Отмечаются трудности, связанные с обязательным посещением всех учебных занятий, со своевременной и тщательной подготовкой к ним и активным участием в их работе.

3. Около половины первокурсников признают неумение работать целеустремлённо, мобилизовать все свои силы для работы над собой.

4. У значительной части студентов отсутствуют необходимые навыки умения работы с книгой, а также, не всегда осознаётся важность овладения рациональными приемами умственного труда [1].

Учитывая данные трудности, в Псковском государственном университете разработан целый комплекс мероприятий, направленный на оптимизацию процесса социализации студентов-первокурсников. Это адаптационные тренинги, встречи с администрацией факультета, студенческим активом, экскурсии, кураторские часы, ведётся мониторинг процесса адаптации, работает социально-психологический центр. В ходе реализации комплекса мероприятий решаются следующие задачи:

1. создание благоприятных психолого-педагогических условий для индивидуального развития личности студента, развития сплоченного студенческого коллектива;

2. содействие благополучному вхождению первокурсников в новую образовательную среду;

3. осуществление помощи студентам в осмыслении и преодолении трудностей в учебной деятельности;

4. содействие формированию положительного представления студентов 1-го курса о будущей профессии;

5. содействие личностному и профессиональному самоопределению студентов.

В социально-психологическом центре Псковского государственного университета разработаны анкеты и подобран комплекс методик для проведения мониторинга и отслеживания изменений в социализации первокурсников. Первый этап мониторинга проводился в ноябре. Проведенное анкетирование показало, что 72% студентов в состоянии справиться с жизненными трудностями, не всегда справляются 25% студентов и 3% студентов самостоятельно не могут справиться с жизненными трудностями. На вопрос «Интересно ли им учиться в университете?» 76% студентов ответило, что интересно.

Основным мотивом обучения является возможность иметь профессию у 66%, по 17% первокурсников сделали выбор в пользу таких мотивов как, возможность того, что диплом даёт стать конкурентоспособным на рынке труда и стать образованным и культурным человеком. В свободное время студенты ходят на тренировки (20%), общаются с друзьями (43%), смотрят телевизор (13%), ходят в клубы (6%), занимаются хозяйством (24%).

Согласно исследованию, обеспечить благополучие в жизни студентам помогут: личные качества и способности (56% студентов), материальное положение (50%), образование и профессиональная компетентность (37%), полезные связи и влиятельные знакомства (25%), помощь и поддержка государства (19%). Реализовать свои способности, по мнению студентов, можно с помощью: самосовершенствования (44% студентов), активной жизненной позиции (37%), высокооплачиваемой работы (25%), качественного образования (25%) и государства (19%). В будущем студенты хотят: работать по специальности (56%), получить второе образование (31%), получить дополнительную специальность (25%) и поступить в магистратуру (6%). Эмпирическое исследование показало, что студенты-первокурсники в основном адаптированы, могут справиться с трудными жизненными ситуациями. Таким образом, социализация и основная её составляющая – процесс адаптации является неотъемлемым элементом жизни каждого человека. Любая из стадий социализации играет свою роль в жизни индивида. И особенно важной, является стадия юности, что соответствует периоду обучения в вузе.

Список литературы

1. Григорова В. А. К проблеме адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе : матер. науч.-метод. конференции / под общей редакцией Е. В. Шишмаковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 211.
2. Петровский А. В. Психология о каждом из нас. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. – 332 с.
3. Пузиков В. Г., Тимофеев А. Ф. Социализация образования в гражданском обществе: теоретические и практические аспекты : матер. науч.-практ. конференции. – Омск, 2002. – 348 с.
4. Сундетова У. Ш. Роль ценностных ориентаций в процессе социализации-профессионализации личности студента в системе физкультурного образования // Сборник научных трудов молодых учёных и студентов РГАФК. – М., 2000. – С. 137–144.

УДК 37.06

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Е.А. Богачева,
Белгородская область, Россия*

В статье рассматривается опыт деятельности образовательных организаций в сфере педагогики здоровья. Описаны модели формирования здорового образа жизни обучающихся, реализующиеся в регионе. Обоснована актуальность проекта сетевого взаимодействия образовательных организаций по воспитанию культуры здоровья детей и подростков.

Ключевые слова: здоровьесформирующая педагогика, здоровый образ жизни, сетевое взаимодействие.

The article deals with the experience in the field of health promoting pedagogy. School models of maintaining valuable attitude of schoolchildren to health and promotion of healthy lifestyles are described. The urgency of the project of schools' network cooperation is justified.

Keywords: health promoting pedagogy, healthy lifestyle, networking.

Образование рассматривается сегодня как основной фактор формирования нового качества экономики и общества, как важнейшее условие национальной безопасности, сохранения единого социокультурного пространства, обеспечения благосостояния и построения нового образа жизни страны и здорового образа жизни личности. Реализация здоровьесформирующей педагогики обеспечивается нормативно-правовой базой федерального и регионального уровня.

При этом новые стандарты российского образования жестко ориентируют каждую образовательную организацию на включение в обязательную образовательную программу деятельности по формированию у обучающихся ценности здорового и безопасного образа жизни. В начальном образовании это реализация Программы формирования экологической культуры и здорового и безопасного образа жизни. В средней и старшей ступени - это составная часть Программы воспитания и социализации.

Для эффективной организации и научно-методического обеспечения этой деятельности в Белгородской области кафедрой педагогики и психологии здоровья ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования» разработан и реализуется проект «Сетевое взаимодействие образовательных организаций в воспитании культуры здоровья детей и подростков». Сетевой принцип деятельности достаточно известен и широко используется в практике для ускорения распространения идей, технологий и т.д. В своей деятельности мы сделали упор на создание сетевых взаимодействий в образовательной среде для скорейшей реализации идей модернизации образования в области здоровьесберегающей деятельности и формирования культуры здоровья обучающихся, опираясь, с одной стороны, на все государственные нормативные документы, а с другой – на собственные разработки.

Системная работа по поиску новых средств и механизмов создания школы здоровьесберегающей направленности для всех участников образовательного процесса ведется образовательными организациями Белгородской области с 2004 года и по настоящее время. Объединяющим для школ на начальном этапе стало их участие в региональном эксперименте «Технология создания педагогической системы школы, содействующей здоровью» (научный руководитель д.п.н. Ирхин В. Н.). При этом

педагогическая система рассматривалась в трех аспектах: управление, образовательный процесс, предметно-пространственная среда» [1].

Разработанная в ходе эксперимента модель школы, содействующей здоровью, послужила основанием для создания региональной стажировочной площадки по распространению моделей формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

Методологическую основу деятельности региональной стажировочной площадки составил системный подход. Использование системного подхода помогает рассматривать школу, содействующую здоровью, как единую систему, в которой весь образовательный процесс организуется согласно принципам адекватности и здоровьесбережения. Образовательная организация не в состоянии повлиять на внешние факторы, формирующие здоровье (нездоровье) обучающихся. Однако системный подход может изменить деятельность образовательного учреждения в необходимую сторону, а также может создавать перспективу активного влияния на улучшение социальных факторов. Такая модель отличается своей функциональностью и ставит своей целью изменить характер современной российской школы, открывая ей путь к здоровьесформирующей деятельности.

Стажировочная площадка по распространению моделей формирования здорового образа жизни обучающихся была создана с целью повышения профессиональной компетентности руководителей и специалистов общеобразовательных организаций в сфере охраны здоровья обучающихся, формирования у детей школьного возраста культуры здорового и безопасного образа жизни; а также диссеминации передового педагогического опыта образовательных организаций по проблеме сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования у них культуры здорового и безопасного образа жизни.

В ходе деятельности данной стажировочной площадки в 2011-2014 годах были решены следующие задачи:

1. Развитие ресурсного потенциала региональной стажировочной площадки по распространению моделей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся.

2. Усиление практической подготовки и изменение мотивационных установок педагогических и руководящих работников общеобразовательных учреждений к деятельности по пропаганде культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

3. Создание целостных систем формирования культуры здорового и безопасного образа жизни субъектов образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях области на основе передового педагогического опыта работы школ – субъектов стажировочной площадки.

4. Повышение здоровьесформирующего потенциала и эффективности работы региональной системы образования в сфере здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни.

Реализованный в 2011-2014 годах комплекс мероприятий по распространению моделей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся на базе региональной стажировочной площадки включал также меры по внедрению инновационных образовательных и организационно-правовых моделей здоровьесозидающей направленности в образовательных организациях, модернизации учебно-программного и учебно-методического обеспечения образовательных программ общего образования. По дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Комплексная работа по сохранению и укреплению здоровья обучающихся в образовательном учреждении» прошли повышения квалификации 1482 чел. Базовыми школами стажировочной площадки являлись 15 образовательных организаций области, а внедренческими более 30 образовательных организаций области [2].

Еще одним объединяющим фактором в сохранении здоровья школьников и формирования культуры здоровья явилась деятельность региональной стажировочной площадки по обучению специалистов, совершенствующих организацию школьного питания [3]. Повышение квалификации по проблеме организации школьного питания и формирования культуры здорового питания прошли 652 человека. При этом воспитание культуры здорового питания рассматривалось как составная часть формирования здорового образа жизни школьников. Повышение квалификации и стажировка педагогов и работников школьного питания были организованы по принципу сетевого взаимодействия 11 базовых школ Белгородской области, техникума общественного питания г. Белгорода и комбината школьного питания «Камелия» г. Старый Оскол.

Таким образом, в рассматриваемом направлении стали четко прослеживаться интеграционные процессы в региональной системе образования. Выход ряда школ Белгородской области на высший уровень построения здоровьеориентированных педагогических систем, потребность в творческом самовыражении педагогических коллективов как субъектов здоровьетворения, актуализировало необходимость разработки и реализации технологии сетевого взаимодействия в сфере образования. Возникла потребность не просто в сотрудничестве, в обмене различными материалами и инновационными разработками, а в тесной работе образовательных организаций над совместными проектами, в разработке и реализации совместных программ, в получении синергетического эффекта от сложения совместных усилий. Дальнейшее динамическое развитие здоровьеориентированных общеобразовательных систем видится за счет расширения валеологического пространства регионального сообщества, поиска новых социальных и образовательных партнеров; увеличения числа сетевых мероприятий.

Опыт работы региональных стажировочных площадок как ассоциативного сетевого объединения учреждений образования Белгородской области, имеющих соответствующие материальные, организационные и кадровые ресурсы и реализующих единые задачи диссеминации передового опыта послужил основанием для разработки нового проекта по организации сетевого взаимодействия.

Но, несмотря на необходимость сетевого взаимодействия, не все образовательные учреждения региона оказались готовы к построению сетевой системы связи внутри школы и на уровне муниципалитета. Существовала проблема в реализации сетевого взаимодействия вследствие недостаточно высокого уровня владения учителями здоровьесберегающими образовательными технологиями, неумения использовать потенциал образовательного процесса для формирования культуры здоровья учащихся.

Мы считаем, что ключевой фигурой, обеспечивающей сохранение здоровья школьников и формирующей культуру здорового образа жизни в условиях образовательного процесса, является учитель. Именно к современному педагогу предъявляется требование создавать новый образ жизни со здоровыми установками, что, по сути, означает быть носителем культуры будущего и на этой основе готовить будущее поколение. Недостаточный уровень валеологической компетентности педагогов ведет к снижению качества процесса воспитания культуры здоровья обучающихся. Поэтому одним из стратегических направлений реализации проекта является повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в сохранении и укреплении здоровья и формирования культуры здорового и безопасного образа жизни детей и подростков.

Среди основных результатов реализации проекта «Сетевое взаимодействие образовательных организаций в воспитании культуры здоровья детей и подростков» за 2015 год, как и было, запланировано, выполнена разработка Концепции проекта [4], Положения о методическом совете проекта, Положения о базовой школе, программы мониторинга сформированности уровня культуры здоровья обучающихся и программы мониторинга эффективности сетевого взаимодействия. Проведены областные конкурсы «Учитель здоровья Белгородчины», «Школа – территория здоровья», конкурс методик реализации программы «Разговор о правильном питании», по результатам которых

изданы методические пособия с разработками победителей. Проведена международная научно-практическая «Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации», участниками которой стали педагоги и ученые из 12 регионов Российской Федерации, стран ближнего зарубежья (Украина, Белоруссия, Казахстан, Приднестровье) и дальнего зарубежья (Словакия, Польша, Болгария, Сербия, Венгрия, Великобритания, Сингапур, Ирак).

Проведены 4 авторских семинара для педагогов области с привлечением ведущих ученых в области педагогики здоровья – Татарниковой Л.Г., Кучмы В.Р., Ле-ван Т.Н., Соколовой С.Б., Смирнова Д.В.

Разработаны и растиражированы методические рекомендации по организации здоровьесберегающего образовательного процесса, сборники «Из опыта работы».

В 2015 году в рамках проекта «Сетевое взаимодействие образовательных организаций в воспитании культуры здоровья детей и подростков» прошли повышение квалификации по программе «Воспитание культуры здоровья детей и подростков в образовательной организации» 150 педагогов (школьные команды). Для заместителей директоров образовательных организаций (46 чел.) была организована новая форма повышения квалификации – стажировка на базе школ. Наиболее востребованными темами стажировки стали «Актуальные вопросы внедрения здоровьесберегающих технологий в условиях реализации ФГОС», «Индивидуальные учебные планы учащихся как компонент здоровьеразвивающей образовательной среды школы», «Проектирование здоровьесозидающего образовательного процесса на основе результатов мониторинга здоровья обучающихся», «Гендерный подход в системе работы образовательной организации по сохранению здоровья и формированию здорового образа жизни».

Создана сетевая организация школ – методических центров, работающих по распространению опыта по воспитанию культуры здоровья обучающихся. Из 70-ти участников проекта 15 образовательных организаций полностью внедрили в свою деятельность системную модель формирования здорового и безопасного образа жизни, а остальные используют в своей практике ее основные элементы. За время выполнения проекта в течение 2015 г. этими образовательными организациями было проведено 65 мероприятий различного уровня (общероссийского, областного, районного, школьного). Педагогические коллективы на этих мероприятиях делились с коллегами опытом и результатами работы по организации работы в воспитании культуры здоровья обучающихся.

Список литературы

1. Ирхин В.Н. Школы здоровья Белгородчины: учебно-методическое пособие.- Белгород: Политерра, 2010. -188 с.
2. Региональная стажировочная площадка по распространению моделей здорового и безопасного образа жизни обучающихся Белгородской области, 2014 год: сборник нормативных документов и методических материалов / Под ред. Е.А. Богачевой и др.- Белгород: БелИРО, 2014. – 124 с.
3. Региональная стажировочная площадка по обучению специалистов, обеспечивающих совершенствование организации школьного питания и формирования культуры здорового питания у обучающихся, 2014 год: сборник нормативных и методических материалов / ред. Коллегия Е.А. Богачева и др.- Белгород: БелИРО, 2014. – 82 с.
4. Ирхин В.Н., Богачева Е.А. Концепция сетевого взаимодействия школ Белгородской области по воспитанию культуры здоровья учащихся. Социальное партнерство организаций по формированию культуры здоровья и социализации детей, подростков, молодежи. Монография (под ред. Т.Н. Ле-ван). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2015, С.48-67

УДК 371.3

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Н. Н. Лазарева,
Ю. В. Жаркова
г. Саранск, Россия*

В статье рассмотрен понятийный аппарат проектной деятельности учащихся, приводится обоснование о необходимости применения проектной деятельности в современном образовании.

Ключевые слова: проект, проектирование, деятельность, проектная деятельность.

The article describes the conceptual framework of project activities of students, provides a rationale about the necessity of using project activities in modern education.

Keywords: project, designing, operation, project work.

В настоящее время система образования находится в ситуации существенных изменений, что связано с введением новых образовательных стандартов (ФГОС ВО, ФГОС НОО, ФГОС ДО, и др.). Во всех указанных стандартах заложена основа деятельностного подхода, практико-ориентированная деятельность, связанная с реализацией конкретных трудовых умений и действий, требует сформированности определенных компетенций. В этой связи приоритетной задачей становится овладение субъектами образования разнообразной информацией, что возможно сделать через освоение проектной деятельности.

Сегодня проектная деятельность представляет интерес для многих сфер знания. С философской точки зрения «это искусство и «наука» чисто семиотического действия, изделие здесь с начала и до конца создается в плоскости знаковых проектных средств (моделей и предписаний)». С социально-экономической позиции «проектная деятельность – это целостный процесс создания нового проекта с учетом социально-экономических, требований общества». В педагогической литературе дается определение проектной деятельности как «совокупность действий, заключающихся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению педагогических ситуаций, направленных на развитие субъектов образовательного процесса». Все это позволяет говорить о том, что проектная деятельность рассматривается разноаспектно: как метод исследования, как технология проектирования. Однако во всех исследованиях говорится, что сущность проектной деятельности составляет «проект».

Термин «проект» (projection) в переводе с латинского означает – бросание вперед [5]. К. М. Кантор рассматривает проект на философском уровне и определяет его как специфическая форма сознания, конструирующая всякий трудовой процесс. В. Н. Бурков, Д. А. Новиков определяют данное понятие как ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [3]. А. М. Новиков, характеризует «проект», как полный, завершённый цикл продуктивной (инновационной) деятельности [3]. Таким образом, несмотря на разнообразие определений, прослеживаются следующие признаки, определяющие проект: во-первых (целенаправленный характер), во-вторых (ограниченной по времени), в-третьих (специфическая организация деятельности проектирования). В настоящее время существует классификация, в которой проекты подразделяются по типу, то есть основным

сферам деятельности, в рамках которых осуществляется проект (технический, организационный, экономический, социальный, смешанный); по классу или структуре проекта и его предметной области (монопроект, мультипроект, мегапроект); по масштабу, то есть по размерам самого проекта, количеству участников и степени влияния на окружающий мир (мелкие, средние, крупные и очень крупные проекты); по длительности, в зависимости от продолжительности периода осуществления проекта (краткосрочные и долгосрочные); по степени сложности (простые, сложные и очень сложные). Данная классификация не является единственной и полностью завершенной, она лишь показывает широкий спектр возможности применения проектов и разнообразие их видов.

Таким образом, во всех указанных исследованиях говорится о том, что проект составляет основу проектирования. Рассматривая сущность проектирования обратимся к исследованиям И. А. Колесниковой. Автор рассматривает проектирование следующим образом: специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта; научно-практический метод изучения и преобразования действительности; форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры; управленческую процедуру [2]. А. И. Савенков считает, что проектирование – это не творчество в полной мере, это творчество по плану в определенных контролируемых рамках [3]. Дж. К. Джонс приводит более десятка определений процесса проектирования, главное из которых «проектирование – вид деятельности, дающий начало изменениям в искусственной среде». В широком смысле автор рассматривает «проектирование», как деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (естественной и искусственной). Проектирование понимается и как управление стихийным развитием предметного мира [5]. Таким образом, анализ работ указанных авторов позволяет заключить, что «проектирование» – это процесс создания проекта, то есть прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте. Однако авторы убеждают нас в том, что проектирование составляет основу проектной деятельности.

Н. П. Валькова, В. И. Михайленко отмечают, что понятие «проектная деятельность» по-разному трактуется в педагогике: понимается как исторически сложившаяся, социально и экономически обусловленная потребность людей получать в условной форме прогностические ситуации вещественного характера с целью направленного преобразовательного воздействия на окружающий мир. И. И. Ляхов отмечает в своих работах, что суть проектной деятельности проявляется в духовно-практической активности, направленной на идеально-перспективное изменение мира. Процесс проектирования характеризуется эвристической инновационностью, системностью, технологичностью [5]. Несмотря на различные толкования понятия, все исследователи указывают на его творческий, преобразующий характер, что несомненно является его преимуществом и предполагает огромный потенциал для повышения профессионального уровня. Ряд ученых (Дж. ванГиг, Н. А. Масюкова, Е. С. Заир-Бек и др.) выделяют следующие этапы проектной деятельности: предпроектный этап (диагностика, проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование проекта, его предварительная социализация), этап реализации проекта (уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта; пошаговое выполнение запланированных проектных действий; коррекция хода проекта и действий его участников на основе обратной связи; получение и внутренняя оценка проектного продукта; презентация окончательных результатов работы и их внешняя экспертиза), рефлексивный этап (рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов) и послепроектный этап (апробация, распространение результатов и продуктов проектной деятельности; выбор вариантов продолжения проекта) [2]. В отличие от большинства исследователей, представляющих проектную деятельность в виде этапов проектирования, А. М. Новиков рассматривает ее как продуктивную деятельность, предполагающую получение нового результата и проецирует ее на структурные

компоненты деятельности. То есть, во-первых, для осуществления проектной деятельности необходимым условием является наличие потребности и конкретизирующих ее мотивов. Именно мотивы являются побудителями деятельности человека, социальных групп, ради чего она и совершается. Далее в структуре проектной деятельности он выделяет процесс целеполагания, целевыполнения, результат, оценку и саморегуляцию или управление. Все эти компоненты находятся в непосредственной зависимости от внешней среды, которая обусловлена социальным заказом, конкретными условиями, критериями, требованиями, нормами и принципами деятельности[3]. В случае проектной деятельности, цель определяется самим субъектом и процесс целеполагания становится сложным, то есть со своими собственными составляющими. Процесс целевыполнения также является важным компонентом деятельности и в каждом конкретном случае он наполняется своим специфическим содержанием, формами, методами и средствами. Также в зависимости от того является ли субъект деятельности индивидуальным или коллективным, выделяются такие компоненты как саморегуляция или управление. Саморегуляция предполагает регулирование деятельности субъекта и является информационным процессом. Что же касается управления, нужно сказать, что любая коллективная деятельность, в том числе и проектная, невозможна без создания определенного порядка, разделения труда, установления места и функций каждого человека в коллективе, осуществляемых с помощью управления.

Таким образом, актуальность использования проектной деятельности в современном образовании определяется многофункциональной направленностью, а также возможностью интегрирования в целостный образовательный процесс, в ходе которого наряду с овладением субъектами образования системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями происходит многостороннее развитие личности. Кроме того, в настоящее время законодательно установлена значимость таких новых видов деятельности педагога, как научно-исследовательская и проектная деятельность. Об этом говорится в статье 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под названием экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования, основной формой которой является реализация инновационных проектов. В данной статье определяется направленность инновационной деятельности педагогов на «разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов...», целью которой является «...обеспечение модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации в сфере образования». Задачи Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы также отражают значимость научно-исследовательской и проектной деятельности современного педагога. Например, приоритетом в настоящее время является поддержка инноваций в области развития и модернизации образования, в рамках которой планируется разработка и внедрение в системе высшего образования новых образовательных технологий и технологий проектного обучения [1].

Список литературы

1. Евтушенко, И. В. К проблеме разработки профессионального стандарта «педагог-дефектолог» / И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко // Современные проблемы науки и образования. – 2015, № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20910>
2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
3. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) : пособие для раб.образования, участвующих в инновационной деятельности / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. :Эгвес, 2004. – 119 с.

4. Новым стандартам нестандартный подход: метод. рекомендации / Л. А. Лазарева. – М. : УЦ «Перспектива», 2012. – 212 с.

5. Сазанова, А. В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. – 2012, № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673>

УДК 371.3

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Мактрова
Белгородская область, Россия

Автор рассматривает содержание развития исследовательского потенциала школьников в контексте идей целостности, культурогенеза, системогенеза.

Ключевые слова: образовательный стандарт, исследовательский потенциал школьника, учебная ситуация, целостность, культурогенез, системогенез,

The author analyzes the content of the schoolchild's research potential in the context of the ideas of integrity, cultural genesis, systemogenesis.

Keywords: educational standard, schoolchild's research potential, learning situation, integrity, cultural genesis, systemogenesis,

Исследовательский потенциал школьников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС) стал новым самоценным результатом обучения. С позиций антропологического, культурологического, системно-деятельностного подходов исследовательский потенциал школьника определен нами как системное образование, как динамичный ресурс, включающий единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений школьником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Для его оценки нами выделен ряд критериев: мотивация к исследованию, технологическая готовность к исследованию (познанию), научный стиль мышления, творческая активность. Каждый критерий характеризуется рядом признаков: мотивация к исследованию – интенсивностью познавательной потребности, осознанием ценности исследования, увлеченностью исследованием; технологическая готовность к исследованию владением понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умениями и навыками использования методов научного познания, соблюдением правил научной организации труда учащегося; научный стиль мышления – осмыслением структурных звеньев собственных исследовательских действий, следованием нормам и требованиям научного стиля мышления, обобщением предметного и операционального результатов исследования; творческая активность личности учащегося – уровнем самостоятельности в преобразовании идей и связей между ними, степенью знакомства с историей науки и ее современными проблемами, уровнем научного общения.

Для определения методологического статуса понятия «развитие исследовательского потенциала школьника» антропологический подход позволил определить в качестве ведущей идею целостности, культурологический подход – идею культурогенеза, системно-деятельностный подход – идею системогенеза. В контексте идеи целостности развитие исследовательского потенциала школьника представляет собой динамику познавательно-исследовательского отношения к миру, отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному; развитие умений активно его исследовать и создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности.

Идея культурогенеза позволяет нам рассматривать развитие исследовательского потенциала школьника как ряд сменяемых друг друга циклов культуротворческого развития, сущность которого порождение, а не присвоение культуры. Понимая, что процесс приобретения качественных новообразований личностью характеризуется стадийностью и неравномерностью (гетерохронностью), а также то, что культура выступает как открытая многомерная система проблемно-творческих задач [1] в цикле культуротворческого развития исследовательского потенциала школьника мы выделили ряд этапов культурогенеза (культуросоусвоение, культуропользование, культуроинтерпретацию, культуротворчество), на каждом из которых закладывается потенциальная сила, потенция, которую можно рассматривать как вектор (общую тенденцию) и базис последующего этапа.

Понимая, что в обучении школьника не столько важен полученный им познавательный продукт (новое знание, новый способ), сколько пройденный путь, полученный опыт, мы на основе идеи системогенеза развитие исследовательского потенциала школьника рассматриваем как динамику его внутрисистемных образований, представляющих ряд качеств личности, показателей, получивших характеристику в терминах универсальных учебных действий, которые в разной мере в зависимости от меры сложности и творчества выполняемой деятельности реализуются в ходе запуска ряда самопроцессов, характеризующих творческое саморазвитие школьника в познании.

При реализации требований ФГОС необходимы отбор и построение содержания обучения, соотнесение его со структурной линией развития исследовательского потенциала школьников. С этой целью учебные ситуации развития исследовательского потенциала школьников моделируются учителем в дидактическом поле универсальных учебных действий (УУД) на каждом из этапов его развития (культуросоусвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества). В учебной ситуации в контексте идеи целостности должны быть представлены циклы движения ученика от самого общего целостного к конкретному, точному и дифференцированному, а также в контексте идеи системогенеза отражены уровни сложности познавательной деятельности, определяемые требующимися для ее выполнения умениями и спецификой целеполагания.

Определяя учебную ситуацию, мы опирались на вывод Л.А. Красновой о том, что на уровнях учебного предмета и учебного материала конструируется два вида содержания: содержание как педагогически адаптированный, специально отобранный социальный опыт, как то, что конструируется до начала обучения как содержание «для всех» и личностное содержание, раскрывающееся и обогащающееся в ходе субъект-субъектного взаимодействия [2]. Первый вид содержания усваивается в направлении: от социального опыта человечества – через включение в обучение – к личностному опыту, второй вид содержания идет в направлении от образовательной среды через деятельность ученика по освоению реальности, через раскрытие и переструктурирование субъектного (личностного) опыта – к окультуренному (нормативному) опыту. Второй вид содержания как раз и будет представлен в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьника.

Представленные выше соображения позволяют нам рассматривать учебную ситуацию развития исследовательского потенциала школьника как образовательное событие, развернутое вокруг проблемы, решение которой приводит к получению личностного содержания, отражающего динамику его отношения к быстро меняющемуся миру, умения активно его исследовать в условиях новизны и неопределенности научного знания, опыт культуротворчества, опыт субъект-субъектных взаимодействий, а также творческое саморазвитие личности.

Нами выделены типы учебных ситуаций, каждая из которых интегрирует идеи развития исследовательского потенциала школьников (целостности, культурогенеза, системогенеза). Их последовательность мы представляем как девять шагов развития исследовательского потенциала школьников в рамках дидактического модуля, в котором в соответствии с учебной ситуацией регистрируются следующие виды деятельности школьника: деятельность по освоению нового умения, деятельность по использованию нового умения, деятельность по интерпретированию нового умения, деятельность - творение нового умения, деятельность по освоению теории и практических знаний, деятельность по использованию теоретических и практических знаний, деятельность по интерпретированию теоретических и практических знаний, деятельность-творение новых теоретических и практических знаний, деятельность по освоению технологии исследования и методологических знаний, деятельность по использованию технологии исследования и методологических знаний, деятельность по интерпретации технологий исследования с использованием методологических знаний, деятельность-творение с использованием технологии исследования и методологических знаний.

В каждой учебной ситуации, характеризующейся определенным видом деятельности школьника, происходит периодическая смена интегративных процессов процессами дифференциации (периодическая смена упорядочивания и разупорядочивания установленных им познавательных связей). Последовательность учебных ситуаций свидетельствует о движении в направлении наращивания сложности познавательной деятельности, определяющей наряду с мерой проявления творчества школьником развертывание процессов его творческого саморазвития.

В этой динамике развития исследовательского потенциала школьника просвечивается также получение им разных продуктов познания. На первом уровне сложности познавательной деятельности создаваемый познавательный продукт предполагает освоение одного нового действия, представленного наглядно в его форме – в умении, на втором уровне сложности познавательной деятельности – получение знаний в рамках определенной теории и использование ряда умений для освоения конкретной деятельности, на третьем уровне сложности познавательной деятельности наряду с использованием знаний целой теории и ряда умений требуется освоение нового методологического знания, новой технологии, без которых нельзя получить новые результаты. Переход от одного уровня сложности познавательной деятельности к другому связан со сменой линий культурогенеза. Каждая из них показывает наращивание структуры познания-исследования, создает основу для перехода-скачка на новый уровень сложности познания.

Понимая, что в основе обучения лежит «трехстороннее, неразъемное, двусубъектное системное отношение (учитель-ученик-содержание образования) объективного характера» (Л.М. Перминова) [4, с. 26] и опираясь на закономерность, согласно которой содержание образования как язык культуры (культурный Знак) играет решающую роль в обучении, так как именно содержание предопределяет выбор способа деятельности (метода обучения) в достижении его целей [5], при разработке и проведении урока учителю следует выстраивать с помощью учебных ситуаций не только структурную линию развития исследовательского потенциала школьников, но и определять в контексте каждого из используемых методологических подходов отношение между

этапами его развития и используемым в учебной ситуации содержанием, т.е. строить содержательную линию.

Рассмотрим как идеи целостности, культурогенеза, системогенеза позволяют осмыслить содержание развития исследовательского потенциала школьников. Реализация идеи целостности в рамках антропологического подхода предполагает, что в содержании развития исследовательского потенциала школьника должна быть смена статического и динамического, реализация движения школьника от предпонимания к пониманию, при котором происходит «обмен ширины на глубину» (Э.Б. Финкельштейн) [6, с . 137]. Идея триединого образа научного знания в содержании образования, рассмотрение содержания образования через призму структуры современного научного знания, понимаемого как единство познанного (известного), непознанного (гипотетического) – исследовательских программ современной науки, потенциального (потенциала науки завтрашнего дня) [2], позволяет осуществить в проектируемой учебной ситуации движение школьника от самого общего целостного не очень определенного ко все более определенному конкретному, точному и дифференцированному постижению реальности.

Идея целостности приводит к пониманию несоответствия между тем, что, с одной стороны, мы живем в век стремительных изменений, неопределенности и риска, а с другой стороны, в современном школьном содержании обучения, как правило, используются только знания достоверные, обоснованные, доказательные. Чтобы преодолеть это несоответствие, в учебные ситуации развития исследовательского потенциала школьников, представляющие собой образовательные события, необходимо внести то, что отражает передний край развития науки (научные достижения сегодняшнего дня и неустоявшиеся, гипотетические знания), а также объекты для размышления и наблюдения («знания непознанного», «ученое незнание»), которые в будущем приведут к новым проблемам и гипотезам. При работе с гипотетическими знаниями школьник ищет способы обоснования появления в науке проблем и гипотез, а при работе с объектами потенциального знания ученик осуществляет свои первые пробы формулирования проблем и гипотез. Такое содержание позволяет школьникам более глубоко осмыслить динамику научного знания; выразить отношение к движущемуся научному знанию; проявить инициативу, критичность мышления; в наибольшей мере реализовать свой исследовательский потенциал.

На помощь современному учителю при использовании нового содержания приходят современные цифровые технологии, научно-популярные тексты сети Интернет. Нами разработаны способы использования научно-популярных ресурсов для разработки учебных заданий, направленных на развитие определенных составляющих исследовательского потенциала школьника [7]. С их помощью в условиях дидактического эксперимента школьники уходили от бездумного запоминания понятий, фактов, формул, учились соотносить их с закономерностями, теориями, т.е. видеть «за деревьями лес».

Итак, в контексте идеи целостности, выделенной в рамках антропологического подхода, структурная линия развития исследовательского потенциала школьника в каждой учебной ситуации представляет собой циклическое движение школьника от целого, неопределенного к более точному, дифференцированному. Содержание этого движения представлено гармоничным сочетанием познанного школьником и его неструктурированного знания, инвариантной и вариативной части содержания, включающей современное научное знание, в котором представлены как научные достижения, так и проблемно-гипотетические знания, знания завтрашнего дня науки.

В соответствии с идеей культурогенеза учебные ситуации мы классифицируем по признаку меры проявления в них творчества школьником, выделяя среди них ситуации культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретации, культуротворчества. При осуществлении отбора содержания для проектируемой в контексте культурогенеза учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьника учителю необходимо определить акценты в культурологическом составе используемого учебного

содержания, в котором М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским, И.Я. Лернером и их сотрудниками [8] выделены: знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; опыт репродуктивной деятельности (умения и навыки, в основе которых операции и действия); опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе. Решение этой задачи может быть успешно осуществлено при выборе учителем в ходе проектирования учебной ситуации предметной модальности, представляющей собой вариативное сочетание инвариантных элементов состава содержания образования [5, 9].

Предметная модальность может быть знаниевой, деятельностной, ценностной, предполагающей опыт осмысления ценностной стороны учебного материала, субъектно-личностной, представляющей рефлексивное осмысление личностного опыта, который может помочь в овладении материалом. Знаниевая модальность означает доминирование работы с учебным материалом, обращение к знаниям школьников, деятельностная – доминирование актуализации способа (ов) деятельности, ценностная – доминирование осмысления ценностей конкретного знания, субъектно-личностная – доминирование осмысления личностного опыта получения нового знания. Каждая из предметных модальностей образует целостный культурологический инвариант состава содержания. Так, например, в знаниевой предметной модальности выделяется знание как таковое, как превращенная информация при помощи найденного смысла; знание как способ репродуктивной деятельности; знание как способ творческой деятельности; знание как ценность, представленная в виде эмоционально-ценностного отношения [5]. Выбор предметной модальности учителем будет определяться ведущей функцией учебного предмета, используемым учебным материалом, спецификой учебной ситуации (культуроосвоения, культуropolьзования, культуриноинтерпретаторства, культуротворчества). Определение предметной модальности дает возможность структурировать учебный материал, обуславливает выбор метода обучения на каждом из этапов культуругенеза.

Таким образом, построение учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников с позиции культурологического подхода позволяет учителю с помощью инвариантной структуры культурологического состава содержания, транслируемой предметной модальностью, держать в ней содержательную линию, которая не позволит потерять ни один из элементов культурологического состава содержания, а понимание им того, какому этапу культуругенеза соответствует учебная ситуация и какие дидактические задачи развития исследовательского потенциала школьника она решает – структурную линию.

Идея системогенеза, выделенная в рамках системно-деятельностного подхода, обращает внимание на важность реализации в учебной ситуации интегративной связи деятельности ученика, компонентами которой является учебная мотивация, учебная цель, учебная задача, учебные действия, операции с процессом его творческого саморазвития. Рассматривая творческое саморазвитие школьника в процессе познания-исследования, как внутреннюю сознательную деятельность, направленную на возможно полную реализацию им своего исследовательского потенциала, мы выделяем в его структуре в соответствии с этапами получения нового знания следующие самопроцессы: самоопределение, самопознание, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоконтроль и самореализацию. Они образуют диалектический цикл творческого саморазвития школьника, многократно повторяющийся в познавательной деятельности на разных уровнях ее сложности и проявления в ней творчества школьником. Самореализация в цепи этих самопроцессов является промежуточным и в то же время высшим звеном.

Системно-деятельностный подход позволяет нам рассматривать творческое саморазвитие как систему систем, как сложную самоорганизующуюся систему. Чем выше будет уровень сложности познавательных проблем и задач, тем сложнее будет системная

организация входящих в творческое саморазвитие школьника самопроцессов. Поэтому педагогическое сопровождение учителем названных самопроцессов школьников будет детерминировано сложностью структурных компонентов познавательной деятельности.

Кратко рассмотрим структурную линию развития исследовательского потенциала школьника, которая будет представлять собой этапы, характеризующие рост структуры самопроцессов в ходе усложнения познания. Для изучаемого дидактического модуля первый этап развития исследовательского потенциала школьника будет соотноситься с самым низким уровнем сложности познания-исследования, который реализуется при освоении школьником учебного действия (содержания конкретного умения) [10] в ходе исследования, второй этап развития исследовательского потенциала школьника будет соответствовать освоению конкретной познавательной (исследовательской) деятельности, которая предполагает постановку и достижение одной цели, третий этап развития исследовательского потенциала школьника будет реализован при освоении исследовательской деятельности, в которой необходимо множественное целеполагание – постановка разнообразных, разнотипных и разноуровневых целей порой конкурирующих между собой и соответственно предполагающих множественность получаемых результатов, в том числе побочных (неожиданные открытия, ошибки и др.).

Исходя из того, что в контексте идеи системогенеза мы представляем развитие исследовательского потенциала школьника как движение открытой, закономерно усложняющейся, саморазвивающейся (самоорганизующейся) системы, как творческое самодвижение школьника в ходе освоения им культуры получения нового знания в учебном исследовании, то при проектировании содержательной линии развития исследовательского потенциала школьников учитель должен будет определять как универсальные учебные действия, которые будут соответствовать творческому самодвижению школьника, его самоуправлению в познании, так и универсальные учебные действия, которые будут реализованы школьником при решении проблемы, задачи. В то же время, согласно системно-деятельностному подходу, выделенные учителем универсальные учебные действия должны соотноситься с ведущей деятельностью и возрастом учеников, которые являются движущей силой развития исследовательского потенциала школьников.

Нами в соответствии с перечнем универсальных учебных действий, указанных в Стандарте, получен кодификатор выделенных показателей исследовательского потенциала школьника [11], что позволяет наблюдать за движением его развития в учебных ситуациях с позиций требований ФГОС. Наличие одинаковых универсальных учебных действий в показателях исследовательского потенциала школьников в созданном кодификаторе дает возможность педагогу увидеть причины наличия тесных связей между показателями, что позволяет в дальнейшем выявлять источники ряда проблем его развития, а значит, более точно формулировать задачи по развитию каждого из выявленных составляющих исследовательского потенциала школьника. Универсальное учебное действие может быть сформировано (освоено), и тогда мы говорим о нем как об умении, что означает: с помощью системы универсальных учебных действий учитель может выделять зоны актуального и ближайшего развития составляющих исследовательского потенциала школьников, проводить на каждом этапе его развития оценку меры его реализации.

Итак, в контексте системно-деятельностного подхода содержание развития исследовательского потенциала школьника в учебной ситуации предполагает реализацию универсальных учебных действий, с помощью которых происходит как освоение учеником реальности и приобретение окультуренного опыта на определенном уровне сложности, так и организуемое учителем его творческое самодвижение. Построение содержательной линии развития исследовательского потенциала школьника проходит в соответствии с его структурной линией, в которой наблюдается нарастание сложности познания-исследования и связанный с ним рост структуры самопроцессов ученика.

Рассмотрим, как проявляется интеграция идей целостности, культурогенеза, системогенеза на уровне содержания в отдельной учебной ситуации, которая представляет собой единицу, клетку дидактической модели развития исследовательского потенциала школьников. Построение содержательной линии в учебной ситуации в контексте интеграции идей целостности, культурогенеза, системогенеза мы предлагаем осуществлять на основе использования предметных модальностей, исходя из закономерности о ведущей роли культурного Знака [5]. Использование предметных модальностей позволяет сохранить классический характер фундаментального образования, реализовать функции научного знания (познания, преобразования, общения, саморазвития), открывает путь к построению вариативного содержания в практике развития исследовательского потенциала школьников, обеспечивает высокий уровень избирательности в отношении учебного материала, дает возможность интегрироваться выделенным в соответствии с осуществляемой деятельностью школьника учебным ситуациям.

Предметные модальности могут быть выделены не только для инвариантного содержания обучения, но могут быть представлены для таких компонентов научного знания, привнесенных в школьное образование, как опознанное (гипотетическое) и неопознанное (потенциальное) современное научное знание. В этом мы видим проявление тесной взаимосвязи идей целостности и культурогенеза на уровне реализации содержания в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников.

Взаимосвязь идей культурогенеза и системогенеза на уровне реализации содержания в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников логично вытекает из результатов исследования Л.М. Перминовой, в которых показано, что выделенные в образовательном Стандарте универсальные учебные действия сущностно соотносятся с инвариантным составом содержания образования в рамках культурологической теории содержания образования [3], демонстрируют взаимосвязь культурологического и системно-деятельностного подходов.

Взаимосвязь идей целостности и системогенеза в учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников реализуется при представлении на языке универсальных учебных действий как компонентов инвариантного и вариативного содержания образования, в котором современное научное знание представлено в виде знаний сегодняшнего и завтрашнего дня, так и в виде знаний, умений школьника, его жизненного опыта, образных представлений.

Таким образом, построение содержательной линии развития исследовательского потенциала школьника происходит в дидактическом поле универсальных учебных действий, отбор которых определен инвариантным культурологическим составом учебного содержания в выбранной предметной модальности (знаниевой, деятельностной, ценностной, субъектно-личностной), представляющей в учебной ситуации определенный этап культурогенеза (культуросооения, культуропользования, культуроинтерпретации, культуротворчества), уровень сложности познавательной деятельности, соотношение предпонимания и понимания школьника.

Список литературы

1. Кудрявцев В.Т. Креативная тенденция в психическом развитии ребенка // Первые чтения памяти В.В.Давыдова. Рига; М., 1999. С. 57-100
2. Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 35- 44
3. Перминова Л.М. Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. 2010. № 7. С. 209-216
4. Перминова Л.М. Дидактика в свете современной классификации научного знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 26

5. Перминова Л.М. Дидактический эксперимент как средство развития теории и практики обучения // Основные тенденции развития образования: теория и практика: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. И.М. Осмоловской, Н.А. Шарай. Составитель Н.В. Мунина. – М.: ФГБНУ «ИСТО РАО», 2014. С. 17-22
6. Финкельштейн Э.Б. Картина сознания и развивающая среда // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6. С. 132-144
7. Макотрова Г.В. Исследовательский потенциал старшеклассников: конструирование учебных заданий // Народное образование. 2013. № 7. С.153- 159
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983. 352 с.
9. Перминова Л.М. Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. 2012. № 11. С. 76-87
10. Перминова Л.М. Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования//Образовательные технологии. 2013. № 4. С.39-49
11. Макотрова Г.В. Универсальные учебные действия в оценке развития исследовательского потенциала школьника // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 6. С. 23-26

УДК 37.01

ВАРИАТИВНОСТЬ КАК СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

Серых Л.В
Белгородская область, Россия

В статье раскрываются новые тенденции развития региональной системы дошкольного образования Белгородской области, опирающейся на принципы вариативности, открытости, доступности. Автор выделяет ключевые ее проблемы, связанные прежде всего с удовлетворением потребности в дошкольных учреждениях региона, качеством предоставляемых ими образовательных услуг. Также предлагаются основные направления возможного решения обозначенных проблем, одним из которых является развитие альтернативных форм дошкольного образования, как государственных, так и негосударственных. В статье кратко описывается опыт Белгородской области по решению проблемы развития вариативных форм дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, региональная система дошкольного образования, вариативные формы дошкольного образования, качество, доступность.

The variability as a strategy of educational policy of region pre-school education

L.Serykh
Belgorod Institute of development of education, Belgorod,
e-mail: serykh-l@yandex.ru

The new trends of development of region system of pre-school education of Belgorod region are discovered in this article, which are based on the principles of variation, openness and availability. The author points out the main problems connected with the satisfaction of necessity in region pre-school institutions, the quality of suggested educational service. We also offer the main ways of eventual decisions of pointed problems. One of them is the development of alternative forms of pre-school education both state and non-state ones.

This article describes the experience of Belgorod region in solving the problem of development of pre-school educational variable ways.

Key words: pre-school education, the region system of pre-school education, variable ways of pre-school education, quality, availability.

Обеспечение потребности семей в услугах дошкольного образования на основе развития всех форм дошкольных образовательных организаций (государственных, частных), повышения доступности и качества их услуг, стимулирования развития гибких форм предоставления услуг по уходу и воспитанию детей в зависимости от их возраста включено в Концепцию демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [3].

Богуславская Т.Н. отмечает, что в современных условиях необходимыми и взаимообусловленными требованиями к системе дошкольного образования являются: вариативность – способность соответствовать различным образовательным потребностям родителей и детей; единство (системность) – способность обеспечить единый уровень качества образования для всех дошкольников. Данные требования предполагают осмысление двух ведущих категорий: вариативность дошкольного образования и доступность дошкольного образования, находящихся между собой в сложном и противоречивом диалектическом единстве. Такое положение обусловлено тем, что вариативность – это требование к разнообразию предоставляемых услуг в системе дошкольного образования, а доступность образования – требование к широте сети, ее возможностям охватить максимальное число детей дошкольного возраста [2]. Для равенства доступа населения к образовательным услугам разрабатываются и внедряются прогрессивные модели дошкольного образования; создаются новые образовательные программы и пр.

Проблема развития инновационных форм дошкольного образования достаточно актуальна, она продиктована жизнью и находит поддержку в педагогическом сообществе. Это подтверждается федеральными и региональными программами развития образования.

В настоящее время дошкольное образование ощущает серьезное внимание со стороны государства и общества, в средствах массовой информации появляются позитивные материалы о дошкольном образовании, а доверие к системе растет.

Развитие дошкольного образования осуществляется по таким направлениям как обеспечение доступности дошкольного образования и повышение его качества.

В связи с этим возникла необходимость внедрения и развития инновационных форм дошкольного образования. Вариативность образования – один из основополагающих принципов и важное направление развития современной системы образования в России.

Вариативность – это качество образовательной системы, характеризующее ее способность создавать и предоставлять обучающимся варианты образовательных программ или отдельных видов образовательных услуг для выбора в соответствии с их изменяющимися образовательными потребностями и возможностями. Показателями степени вариативности педагогической системы, по мнению Н.В. Немовой и Т.П. Афанасьевой, являются: наличие в ней нескольких одинаково привлекательных и доступных вариантов программ (избыточность одинаково привлекательных вариантов); возможность выбора обучающимися одного из вариантов получения образования (доступность привлекательного варианта); гибкость системы (создание условий для изменения образовательных потребностей обучающихся)[1].

Современная система российского дошкольного образования характеризуется дефицитом мест в образовательных организациях, в связи с чем рассматриваются возможности создания и развития новых форм оказания соответствующих услуг, а также внедрения более гибкого режима пребывания детей в ДОО.

Одной из наиболее важных задач развития современного дошкольного образования Белгородской области является реализация права каждого ребенка на получение качественного и доступного образования. Становится актуальным совершенствование имеющихся форм дошкольного образования детей и внедрение вариативных форм образования.

Построение вариативной сети дошкольных образовательных организаций предусматривает развитие новых форм дошкольного образования:

- группы совместного кратковременного пребывания ребенка и родителя («ребенок-родитель», «ясли с мамой», «центр игровой поддержки», «адаптационная группа»);

- группы надомного образования «гувернерская служба», («ребенок и няня», «мини-детский сад», «семейный детский сад»);

- группы кратковременного пребывания на базе детского сада или другой образовательной организации, где реализуется образовательная программа дошкольного образования;

- адаптационные группы для детей беженцев и вынужденных переселенцев и др.

Работа вариативных форм дошкольного образования обеспечена рядом документов, которые разрабатываются на основе ФЗ «Об образовании в РФ», ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», письмо Минобрнауки от 10.04.2000 № 106/ 23-16 «О направлении Программы развития новых форм российского дошкольного образования в современных социально-экономических условиях» и др.

В дошкольном образовательном учреждении, открывающем вариативную форму, должна быть создана нормативно-правовая база, в которую включен следующий перечень документации:

- Приказ учредителя об открытии на базе конкретного дошкольного образовательного учреждения вариативной формы.

- Устав дошкольного образовательного учреждения, в котором указываются конкретные образовательные услуги, предоставляемые учреждением в разделе «Образовательная деятельность».

- Положение.

- Договор с родителями, желающими пользоваться услугами.

- Штатное расписание.

- Должностные инструкции.

- Дополнительные соглашения (или трудовые договора) с работниками по оказанию услуг.

- Приказ по дошкольному образовательному учреждению о создании вариативной формы.

- Режим дня и распорядок организации жизнедеятельности детей.

- Образовательная программа.

Остановимся подробнее на основных направлениях и мероприятиях создания вариативных форм в дошкольной образовательной организации:

1 этап – подготовительный: Изучение спроса родителей на данный вид услуги – анкетирование, социологический опрос, рекламные акции через средства массовой информации. Подготовка нормативно-правовой базы. Разработка Образовательной программы. Подбор необходимого оборудования и создания условий в детском саду - подбор помещений, кадров, оснащение среды. Комплектование группы.

2 этап – основной: Приказ о открытии вариативной формы в детском саду, утверждение Положения, режима работы. Заключение договоров с родителями (законными представителями). Развитие предметно-пространственной среды. Открытие и работа группы. Запуск и апробация различных форм работы с детьми и родителями. Анкетирование родителей.

3 этап – обобщающий: Подведение практических итогов реализации проекта, опрос

удовлетворенности. Оформление окончательной модели.

Таким образом, сегодня можно убедиться, что на смену классической форме дошкольного образования – детский сад полного дня – пришли новые вариативные формы. На примере дошкольного образования в регионе видно, что проблема обеспечения дошкольников местами в детских садах частично решается за счет обращения именно к таким вариативным формам.

Список использованной литературы

1. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. Система профильного обучения старшеклассников: Методическое пособие / Под редакцией Н.В. Немовой. - М.: АПК и ПРО, 2004.
2. Проблемы современного образования. №6. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru)
3. Серых Л.В., Шинкарева Л.В. Развитие вариативных форм дошкольного образования: региональный аспект // Фундаментальные исследования. 2014. №5. С.1099-1102.

УДК 377

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.А. Гордилов
О.А. Гордилова
Белгородская область, Россия*

Статья посвящена проблеме формирования компетентности педагога как субъекта развития профессионального образования. Авторы видят решение проблемы в эффективном формировании и совершенствовании профессиональной «Я-концепции» педагога, а также в практическом применении новых технологий обучения.

Ключевые слова: компетентность педагога, профессионализм, профессиональная «Я-концепция» педагога.

The article deals with the formation of competence of the teacher as the subject of the development of vocational education. The authors see the solution of the problem in an effective formation and improvement of professional "self-concept" of the teacher, as well as in the practical application of new learning technologies.

Ключевые слова: competence of the teacher, professionalism, professional "self-concept" of the teacher

В условиях гуманизации и демократизации российского образования в центр теоретических разработок и педагогической практики ставится личность студента, при этом фигура преподавателя уходит на второй план, ему отводится роль фасилитатора, тьютора, «посредника». Более того, педагог вытесняется из образовательного процесса, его заменяют компьютер и информационные технологии; дистанционное образование делает общение педагога с учеником опосредованным, виртуальным, анонимным, бесчувственным и неэмоциональным, тем самым лишая его «роскоши» и обезличивая его до механизма передачи определенных сведений. Обнаруживается некоторое противоречие между потребностью и необходимостью в педагоге как субъекте образовательного процесса, и низведением его к роли передатчика информации.

Актуальность проблемы исследования обусловлена инновационными процессами в современном образовании, реализацией компетентностного подхода, внедрением новых

образовательных технологий, ставящих общество перед проблемой формирования профессиональной компетентности педагога. Перефразируя классика, можно сказать, что педагог, обучающий и воспитывающий компетентного специалиста, бакалавра, магистра, сам должен быть компетентным, готовым к формированию общих и профессиональных компетенций выпускников.

Это предполагает исследование проблемы формирования компетентности педагога, с одной стороны, как процесса формирования и совершенствования его профессиональной «Я-концепции», а с другой – как технолога, методиста. Статья посвящена выявлению закономерностей формирования компетентности педагога современного образования, осмыслению его роли в контексте профессионализма, субъектности, профессиональной «Я-концепции».

Переход на двухуровневую систему обучения предполагает изменения в целях и содержании образовательного процесса, внедрение инновационных технологий обучения (информационных, интерактивных, модульного, проблемного, игрового, проектного обучения). Помимо того, что педагог профессионального обучения должен сам знать азы профессии, ему необходимо обучить профессии студентов в короткий срок с максимальным результатом. Это предполагает профессиональную компетентность преподавателей, высокий уровень психолого-педагогической культуры.

Понятие «компетентность» можно толковать в нескольких смыслах. Компетентность педагога в широком значении трактуется как профессионализм, как реализация субъектности педагога, его профессиональной «Я-концепции». В узком, «технологическом» значении компетентность рассматривается как некий набор функций, умений, навыков, знаний, а компетенция – как готовность и способность реализовывать данные функции в решении практических задач. В первом случае компетентность педагога заключается в способности педагога выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и организации. Второй подход связан со способностью воспроизвести сформированные умения и способы выполнения деятельности в любых ситуациях.

Педагог выступает в качестве субъекта педагогической деятельности, реализуя свою субъектность в организации профессиональной деятельности и в общении с учениками: «профессионал самостоятельно, ориентируясь на существующие культурные образцы и нормы, создает свою деятельность и себя как профессионала» [1]. Понятие субъектности человека связано со «способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [2, с.131]. Под субъектностью также понимается «особый уровень развития личности (приобретаемое свойство личности), в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, соотносимое с активным, творческим преобразованием себя и окружающего мира» [3]. Важно подчеркнуть, что в образовательном процессе субъектность преподавателя транслируется самим же преподавателем. Из этого следует, что субъектность педагога означает отношение к себе как творцу, а также способность выйти за пределы собственной педагогической деятельности для ее анализа, оценки и организации.

Таким образом, формирование компетентности педагога как субъекта профессиональной педагогической деятельности можно рассматривать как процесс освоения и реализации педагогом ее основных элементов: смысла, цели, способов ее создания и преобразования, и как процесс развития и саморазвития своих субъектных качеств: свободы, целеустремленности, целостности, креативности.

Компетентность педагогов не используется в полной мере в качестве ресурса повышения эффективности современного образования. Зная о новых технологиях, преподаватель оказывается неспособен использовать их в процессе преподавания. Несмотря на то, что в вузах организуются курсы повышения квалификации преподавательского состава, по обучению информационным, дистанционным, модульным

технологиям обучения, реализовать их в своей деятельности удастся не каждому педагогу. Следует отметить еще одно обстоятельство, усложняющее профессиональную деятельность преподавателя – это проблемы методического обеспечения преподавания профессиональных дисциплин. В настоящее время преподаватель сам должен разрабатывать учебно-методическую документацию. Необходимость осваивать методические и психолого-педагогические основы преподавания профессиональных дисциплин в короткие сроки сопровождается состоянием постоянного стресса, психологической напряженности, материальными лишениями, дезорганизацией, снижением профессионально-личностной самооценки современного преподавателя. В результате снижается внутренняя мотивация к совершенствованию педагогического мастерства, а профессиональная деятельность становится зоной риска и может приводить к профессиональной деформации.

Исследование отношения преподавателей экономического факультета к проблеме формирования своей профессиональной компетентности строилось на гипотезе: в структуре Я-концепции доминирует низкая самооценка, профессиональное совершенствование определяется внешними факторами, участие в модернизационных процессах сопровождается чрезмерным расходом ресурсов, стрессом, незаинтересованностью в использовании современных технологий обучения и воспитания. Для характеристики профессиональной «Я-концепции» педагога были выбраны структурные элементы профессиональной самооценки: 1) операционно-деятельностный элемент или оценка своего профессионально-педагогического уровня, 2) личностный элемент – оценка своих профессионально-личностных качеств.

Уровень сформированности системы знаний у преподавателей выше, чем сформированность умений и навыков: как высокий его оценили в первом случае 50%, во втором – 36,6% опрошенных, отсутствует низкая оценка своего профессионально-педагогического уровня. Часть преподавателей затруднились ответить, какими педагогическими технологиями воспитания и обучения они владеют (30%), лучше всего освоены игровые (36,6% респондентов) и информационные технологии (16,6 %).

Важным показателем профессионально-педагогического компетентности является эффективность педагогического воздействия, то есть способность обучить профессии. Результаты опроса показали, что свои способности обучить профессии на среднем уровне оценили немногим меньше половины респондентов (43,3%), зато на высоком уровне обучает своей профессии каждый третий преподаватель из числа опрошенных (33,3%). При анализе профессиональных качеств, более всего присущих преподавателям, первые три места заняли компетентность, дисциплинированность, коммуникабельность и справедливость. Каждый третий из числа опрошенных отметил присущую ему доброжелательность и требовательность, затем тактичность. Организаторские способности выражены недостаточно, менее всего выражены сочувствие, сопереживание и эрудированность. Тот факт, что каждый второй из числа опрошенных преподавателей считает себя компетентным, свидетельствует о достаточно высокой самооценке преподавателей экономического факультета.

Важным показателем профессиональной Я-концепции преподавателя является самооценка результатов педагогической деятельности. Результаты опроса показали, что примерно в одинаковой степени преподаватели «удовлетворены» и «не удовлетворены своими достижениями», и только совсем малая доля безразлична к этому (3,3%). Оценка профессиональной деятельности и ее результатов показала, что каждый третий «достиг вершин профессионального мастерства, но есть еще внутренний потенциал для совершенствования». Есть и те, кто полностью «достиг вершин профессионального мастерства» (3,3%), и те, кто «деградирует как профессионал» (6,6%). Вместе с тем, подавляющее большинство опрошенных «не достигли профессионального мастерства, но стремятся к нему» (60%). В числе опрошенных никто не выбрал вариант «Работа не

самое главное в жизни», что подчеркивает важность профессиональной деятельности в системе жизненных координат преподавателей.

Наиболее значимой оценкой деятельности преподавателя является для него оценка коллег (23,3%) и лишь затем оценка руководителей (13,3%). Оценка своей профессионально-педагогической деятельности со стороны студентов имеет приоритет для каждого третьего респондента. Следует отметить, что внешняя оценка труда преподавателя, выполняя роль обратной связи, побуждает его корректировать свою профессиональную самооценку, работать над имеющимися недостатками, что свидетельствует о профессиональной ответственности и росте.

Интерес представляет оценка преподавателями возможностей, определение средств и способов совершенствования профессиональной Я-концепции. Из предложенных форм повышения квалификации наиболее эффективной формой является психолого-педагогический семинар (50%). Предпочтение лаборатории по проблемам повышения профессионально-педагогической культуры отдал каждый третий респондент. Отдельные преподаватели высказались за философско-педагогический лекторий, за совмещение психолого-педагогической подготовки с курсами повышения квалификации. Мастер-класс как новая форма повышения профессиональной педагогической квалификации остается все еще невостребованной. Самое трудное в проведении мастер-класса, по мнению преподавателей, это недостаток опыта [4].

В условиях модернизации системы профессионального образования современный преподаватель испытывает, прежде всего, стресс, психологическое напряжение (74,2%). Улучшить отношение в себе как к педагогу профобразования могут следующие способы: современные формы повышения квалификации (46,6%), улучшение психологического климата в коллективе (10 %), материальное стимулирование (70%), моральное стимулирование (16,6%). Хотя в оценке своей профессиональной компетентности присутствует неудовлетворенность результатами деятельности, большинство преподавателей оценивают себя как компетентных педагогов, имеющих стремление и потенциал к совершенствованию своего профессионального мастерства. Практически для всех преподавателей участие в модернизационных процессах сопровождается чрезмерным расходом ресурсов, стрессом, в этой ситуации далеко не каждый проявляет заинтересованность в использовании современных технологий обучения и воспитания. Несмотря на это, преподавательский состав выразил готовность повышать уровень своей профессионально-педагогической компетентности при условии гибких, современных и эффективных форм и технологий профессионального развития. Таким образом, процесс формирования компетентности педагога следует рассматривать как саморазвитие человека в течение жизни, начиная с периода профессионального обучения и заканчивая профессиональным развитием в период работы.

Список литературы

1. Глуханюк Н. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: дисс. на соиск. учен. степ. докт. психол. наук. Екатеринбург, 2001. 313 с. [Электронный ресурс]
<http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osnovy-razvitiya-pedagoga-kak-subekta-professionalizatsii> (Дата обращения 25.01.2016.)
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
3. Ткачев В.Н., Бардынина В.А. Развитие субъектности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск № 1. Том 11. 2008.
4. Гордилова О.А., Ульянцева В. В. Мастер-класс как форма повышения квалификации современного педагога в условиях непрерывного

УДК 376

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

*И. В. Абрамова,
К. А. Горькова,
г. Саранск, Россия*

Успешная социализация личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья возможна при создании специальных образовательных условий на этапе овладения социальным опытом и базовой культурой. Одним из таких условий является индивидуальное сопровождение в условиях инклюзивной практики. В статье раскрывается алгоритм разработки и реализации логопедического компонента индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение, социализация, логопедическая помощь, инклюзивная практика.

Successful socialization of the person of the child with disabilities is possible to create special educational conditions at the stage of mastering the social experience and the core culture. One of these conditions is the individual support in terms of inclusive practice. In the article the algorithm development and implementation of individual speech therapy component support a child with disabilities.

Keywords: children with disabilities, support, socialization, speech therapy aid inclusive practice

Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для всех. Одним из механизмов этого процесса по мнению многих отечественных и зарубежных ученых (С. В. Алехина, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова) является реализация моделей интегрированного и инклюзивного образования [1; 2].

В образовательной организации, реализующей инклюзивную практику, образовательная среда должна быть не только единой, но и доступной для всех детей, при этом она должна способствовать освоению основной образовательной программы каждым учащимся.

Такую возможность дает индивидуальное сопровождение и организация обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья по индивидуальной образовательной траектории в условиях инклюзивной практики. Технологии проектирования индивидуальной образовательной траектории представлены в работах А. Д. Вильшанской, Е. А. Екжановой, Т. П. Дмитриевой и т. д. [3; 4; 5].

Целью индивидуального сопровождения и комплексной коррекционно-педагогической работы является помочь детям адаптироваться к условиям образовательного учреждения, поддержать их в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками, оказать им педагогическую помощь, а членам семьи – консультативную поддержку [5].

Программа индивидуального сопровождения разрабатывается на основе всестороннего изучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Первоначально проводится психолого-педагогическая диагностика, изучается медицинская документация, оцениваются условия воспитания ребенка в семье. На основе полученных результатов исследования определяются содержание и особенности

организации коррекционно-педагогической работы всех специалистов сопровождения (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, тьютора), консультативно-просветительской и профилактической работы с родителями, имеющими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и педагогами общеобразовательной организации [6].

Первостепенное значение в рамках индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, находящегося в условиях общеобразовательной организации, логопедическое сопровождение. Это связано с тем, что речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Нарушения речи препятствуют не только полноценному общению, но и затрудняют процесс обучения и освоения основной образовательной программы.

На основании первичного обследования составляется логопедическое представление на учащегося. В данном документе указывается следующее:

- ФИО учащегося.
- Речевое окружение (языки, на которых разговаривают члены семьи с ребенком, недостатки речи у взрослых членов семьи, двуязычие и т. д.).
- Занятия с логопедом в дошкольном возрасте (какие нарушения были выявлены, когда и как долго оказывалась логопедическая помощь, результат логопедической работы).
- Характеристика устной речи (состояние фонематического восприятия, звукопроизношения, словарного запаса, грамматического строя речи, связной устной речи).
- Характеристика письменной речи (сформированность навыков чтения – способ, темп чтения, наличие и характеристика ошибок при чтении, понимание прочитанного, воспроизведение прочитанного; сформированность навыков письма – состояние графомоторных навыков, навыков чистописания, наличие и характер орфографических ошибок).

Учитель-логопед, основываясь на результатах исследования устной и письменной речи устанавливает клинико-педагогический диагноз речевого нарушения, разрабатывает программу и перспективные планы коррекционно-логопедического обучения детей, нуждающихся в логопедической помощи, проводит групповые и индивидуальные занятия по коррекции нарушений устной и письменной речи учащихся (с использованием программного материала учебных дисциплин гуманитарного цикла), совместно с учителем начальных классов, дефектологом проводит работу с целью соблюдения в классе правильного речевого режима, обогащения и систематизации словарного запаса учащихся в соответствии с учебными предметами, развития коммуникативных умений, проводит консультативную и просветительскую работу с учителями и родителями учащихся.

Результатом проведенной работы является разработка содержания и особенности организации логопедического сопровождения, которые могут быть структурированы следующим образом: основные направления деятельности, конкретные задачи на период, режим и формы работы, показатели достижений ребенка, формы оценки результатов ребенка (динамика развития ребенка, самоанализ деятельности специалиста).

Работа учителя-логопеда в общеобразовательной организации в рамках осуществления индивидуального психолого-педагогического сопровождения состоит из ряда последовательных этапов: 1) диагностика индивидуальных особенностей речевого развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья; 2) составление учителем-логопедом индивидуальной карты речевого развития ребенка; 3) обязательное участие учителя-логопеда в психолого-педагогическом консилиуме школы, разработка совместных рекомендаций по поддержке педагога; 4) организация индивидуальной и групповой логопедической работы с детьми, нуждающимися в логопедической

коррекции; 5) мониторинг речевого развития каждого ребенка, имеющего проблемы логопедического характера; 6) индивидуальные консультации специалистов и родителей, всех участников учебно-воспитательного процесса по вопросам организации речевого режима ребенка в школе и дома.

Ключевым моментом логопедического сопровождения является организация и проведение индивидуальных и групповых логопедических занятий. Система логопедических занятий включает в себя работу над звуковой стороной речи, коррекцию индивидуальных отклонений в письме и чтении, восполнение пробелов в лексико-грамматическом строе речи, работу над текстом, планирование содержания логопедических занятий осуществляется в соответствии со структурой речевого дефекта учащихся, выявленной в ходе обследования, с учетом изучаемого учебного материала на уроках лингвистического цикла. Особо значимой является пропедевтическая направленность индивидуальных занятий, обеспечивающая формирование речевой деятельности и предпосылок к усвоению программного материала.

Принципиальное значение для оказания логопедической помощи имеет возраст ребенка, включаемого в психолого-педагогическое сопровождение. Так, на занятиях с учениками 1-2 класса создаются предпосылки для освоения грамоты, осуществляется деятельность по преодолению индивидуальных затруднений с учетом этиологии и патогенеза речевого нарушения. В соответствии с клинической формой речевой патологии проводится развитие моторики речевого аппарата, постановка звуков, индивидуальная работа по формированию фонематического восприятия, слоговой структуры слова, обучение элементарному звуко-слоговому анализу и синтезу.

Основными направлениями работы в 3–4 классе являются: закрепление навыка правильного произношения усвоенных ранее звуков и дальнейшее формирование навыка произнесения слов и словосочетаний; развитие фонематического восприятия и работа над выразительностью речи; совершенствование произносительной стороны речи у детей, имеющих нарушения строения и функции артикуляционного аппарата; преодоление недостатков речи и письма; преодоление аграмматизмов.

В рамках организации работы учителя-логопеда с семьей ребенка, включенного в психолого-педагогическое сопровождение, необходимо сообщить родителям характер отклонений в речевом развитии и перспективы их исправления. Важно в доступной форме раскрыть необходимость совместных усилий в преодолении данного речевого дефекта. Родителей информируют о формах, методах и приемах логопедической работы, о поведении ребенка на логопедических занятиях, о результатах логопедического воздействия.

Организованная таким образом логопедическая работа в рамках индивидуального сопровождения позволит достичь поставленных целей и задач, а именно, способствовать коррекции речевых недостатков и предупреждению нарушений устной и письменной речи, затрудняющих освоение основной образовательной программы.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что разработка и реализация логопедического компонента индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает выполнение следующего алгоритма действий:

- 1) предварительное определение детей с особыми образовательными потребностями, нуждающимися в логопедическом сопровождении;
- 2) проведение углубленной логопедической диагностики;
- 3) формирование логопедического заключения и рекомендаций по оказанию логопедической помощи конкретному ребенку;
- 4) обсуждение результатов логопедической диагностики на заседании школьного психолого-медико-педагогического консилиума;
- 5) участие в разработке адаптированной образовательной программы;
- 6) определение сроков оказания логопедической помощи, этапной и текущей диагностики;

- 7) выбор форм работы и логопедических технологий;
- 8) определение форм и критериев мониторинга эффективности коррекционной работы;
- 9) реализация логопедического компонента индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- 10) анализ эффективности спланированной и реализованной коррекционно-педагогической работы.

Таким образом, четко структурированная и организованная работа по реализации логопедического компонента индивидуального сопровождения позволит достичь основной цели инклюзивного образования – создание оптимальных условий для образования и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в условиях массового образования.

Список итературы

1. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М. : МГППУ, 2013. – 324 с.
2. Специальная педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – С.151–152.
3. Вильшанская, А. Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе / А. Д. Вильшанская. – М. : Школьная Пресса, 2008. – 112 с.
4. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособ. для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.
5. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / под. ред. Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2012. – 84 с.
6. Абрамова, И. В. Научно-практические основы подготовки тьютора инклюзивного образования / И. В. Абрамова // В мире научных открытий. – 2014. – № 11.11 (59). – С. 4128-4149.

УДК 378

КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ

*С.П.Миронова
г. Каменец-Подольский, Украина*

Одним из условий эффективности инклюзивного образования является обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с психофизическими нарушениями командой специалистов. В статье описаны аспекты профессиональной компетентности членов команды.

Ключевые слова: инклюзивное образование; профессиональная компетентность; психолого-педагогическое сопровождение; дети с нарушениями психофизического развития.

The effectiveness of inclusive education depends on provision of psychological and pedagogical accompaniment of children with psychophysical disorders team of specialists. Aspects of professional competence of team members are described in the article.

Key words: inclusive education; professional competence; psychological and pedagogical accompaniment; children with psychophysical disorders.

Развитие инклюзивного образования является одной из перспективных задач современного общества в Украине. Это обусловлено рядом причин, в частности: оптимизацией образовательной системы; современной правовой базой, предусматривающей расширение практики инклюзивного и интегрированного обучения в дошкольных, общеобразовательных и внешкольных учебных учреждениях; постепенным внедрением в общественное сознание социальной модели оценки инвалидности; возрастанием количества детей с психофизическими особенностями в благополучных семьях, не желающих обучать ребенка в интернате.

Вопросам инклюзивного образования посвящено много современных отечественных исследований (В.Бондарь, М.Буйняк, Л.Гречко, А.Колупаева, И.Кузава, М.Матвеева, С.Миронова, В.Тищенко, Е.Чопик и др.). Ученые и практики описывают принципы инклюзии, требования к ее внедрению, препятствия к инклюзивному обучению, содержание психолого-педагогической помощи детям. При этом публикации существенно отличаются адекватностью оценки украинской системы инклюзии в зависимости от компетентности автора, научной отрасли, которую он представляет. Остановимся на этом подробнее.

Одной из существенных тенденций, порочащих идею инклюзивного образования и способствующих негативному отношению к специальной, являются попытки решения вопросов помощи детям с психофизическими нарушениями лицами, не являющимися специалистами в этой области. Анализ украинских публикаций за последние два года свидетельствует о том, что их авторами во многих случаях является учителя массовых школ, дошкольные и социальные педагоги, общественные деятели, родители детей. Они не просто выражают свои мысли об образовании детей с особенностями психофизического развития, а разрабатывают методические рекомендации, даже определенные нормативные документы. В результате игнорируются основные принципы организации обучения детей с психофизическими нарушениями, коррекционной помощи им и социальной адаптации. Жаль, что эти публикации не основываются на результатах украинских исследований, а заимствуют зарубежный опыт, который далеко не всегда может быть воплощен в нашу практику. Коррекционные педагоги как раз достаточно осторожны в таких публикациях, ведь любые методические разработки нуждаются в предварительных экспериментальных исследованиях и апробации.

Еще одной проблемой, которая, по нашему мнению, пагубно отражается на системе помощи детям с особенностями психофизического развития, является определенная несогласованность понятийно-категориального аппарата коррекционной педагогики и специальной психологии. В частности, происходит неоправданная замена отдельных терминов, заимствования понятий из других областей часто с потерей их содержания, необоснованное использование синонимов без учета методологии науки и национальной ментальности в образовании; наблюдается также неточный и не всегда корректный перенос зарубежной терминологии. В результате в различных литературных источниках, научных публикациях часто отождествляются термины, которые следует разграничивать, например: интеграция и инклюзия, ребенок-инвалид и ребенок с психофизическими нарушениями, реабилитационная, коррекционная и специальная педагогика. Недопустимы явления, когда отдельные авторы свободно и одновременно безапелляционно объясняют традиционно сложившиеся в дефектологии понятия, даже без учета существующей нормативной базы. При этом отслеживание этой тенденции в литературе и практике коррекционного образования показывает, что такое свободное оперирование терминологией чаще всего наблюдается у специалистов, не имеющих дефектологического образования, энтузиастов-благотворителей - представителей различных фондов и реабилитационных центров, родителей детей.

Рассматриваемые явления свидетельствуют о повторении исторических ошибок специального образования начала XX века. Тогда также довольно часто проблемы детей с нарушениями психофизического развития решались не специалистами, типы заведений определялись через политическую или социальную призму. Однако в данном случае это недопустимо, ведь за века украинская коррекционная педагогика накопила значительный положительный опыт в области специального образования и ее кадрового обеспечения. Именно этот опыт и профессионально-компетентный подход должны стать основой для реформирования и оптимизации системы специального и инклюзивного образования.

Особенно остро проблема профессиональной компетентности касается инклюзивного образования, поскольку оно обеспечивается мультидисциплинарной командой специалистов. Мультидисциплинарный подход предусматривает участие и взаимодействие специалистов многих отраслей (коррекционная педагогика, социальная педагогика, медицина, психология, реабилитология т.п.) в комплексном сопровождении ребенка в условиях инклюзивного образования, что позволяет оптимизировать процессы его развития, воспитания, обучения, лечения.

Мультидисциплинарная команда инклюзивного образования - это группа специалистов и родителей ребенка, объединенная общей целью, выполнением задач и общим подходом, для реализации которых она поддерживает внутри команды взаимную ответственность. Отметим, что простое объединение людей различных специальностей не дает в результате команды. Чтобы ее получить необходимо внутри группы специалистов добиться согласия относительно целей, средств, содержания и методов сопровождения ребенка, правильно распределить роли для каждого члена команды с учетом его должностных обязанностей и компетентности.

Главной задачей сегодняшнего инклюзивного образования является формирование психологической готовности и компетентности учителей общеобразовательной подготовки как членов команды психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями психофизического развития. Одним из путей такого формирования является методическая работа в рамках курсов повышения квалификации.

Перед изучением дисциплины «Основы инклюзивного образования», являющейся обязательной для слушателей курсов, мы проводим короткое анкетирование/блиц-опрос педагогов для выяснения их осведомленности в вопросах инклюзии, отношения к ней. Как правило, 50 – 60% респондентов не против инклюзивного образования, но соглашаются работать в инклюзивных классах не более 25 – 30% педагогов. В учительском сообществе преобладает мнение, что дети с нарушениями психофизического развития должны учиться в специальной школе. Была выявлена разница в ответах учителей городских и сельских школ: педагоги сельской местности оказались более терпимыми к вопросам общего обучения детей с нарушенным и типичным развитием; они готовы повышать свою инклюзивную компетентность, поскольку часто сталкиваются с детьми, нуждающимися в специальном сопровождении.

Не менее 80% слушателей называют трудности, с которыми встречается учитель в работе с детьми, имеющими нарушения психофизического развития. Это, в частности: недостаточное методическое и материальное обеспечение учреждений; отсутствие знаний об особенностях психофизического развития таких детей и методике их обучения; морально-психологические трудности; незнание содержания работы с родителями.

Примечательно, что независимо от высказанных суждений большинство респондентов считают необходимой хотя бы минимальную подготовку учителей к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития.

При изучении дисциплины «Основы инклюзивного образования» слушатели курсов овладевают базовыми знаниями о сущности инклюзии и интеграции; принципах и условиях инклюзивного образования; организации инклюзивного обучения и его учебно-методическом обеспечении; роли учителя в команде психолого-педагогического сопровождения детей с психофизическими нарушениями.

Опросы, проведенные на завершающей стадии курсов, свидетельствуют о том, что целенаправленная подготовка учителей положительно влияет на их сознание, крушение стереотипов относительно детей с нарушениями психофизического развития, дает толчок к дальнейшей методической работе и самообразованию в области инклюзии.

Безусловно, основная работа педагогов, направленная на повышение инклюзивной компетентности, должна происходить повседневно. Очень важным является в этом плане сотрудничество с коррекционными педагогами мультидисциплинарной команды, ведь именно они могут консультировать коллег, организовывать их методическую деятельность.

В соответствии с законодательной базой образования в Украине уроки в инклюзивных классах проводят учителя общеобразовательной подготовки; за формирование коллектива отвечает классный руководитель вместе с социальным педагогом и психологом; а коррекционный педагог и специальный психолог проводят коррекционно-развивающие занятия. Соответственно за реализацию коррекционного компонента образования детей с нарушениями психофизического развития несут ответственность все члены команды и, в первую очередь, учителя, которые должны на уроках достичь коррекционных целей, предусмотренных специальными образовательными стандартами. Поэтому для полноценной профессиональной компетентности педагоги должны овладеть такими аспектами учебно-коррекционной работы:

- ✓ участие педагогов общеобразовательных учреждений в решении проблемы выбора типа учреждения и формы обучения для детей с особенностями психофизического развития, в частности: умение правильно наблюдать за ребенком, замечать его трудности и проблемы в обучении, поведении, общении со сверстниками; выбор правильной помощи ребенку; написание объективной педагогической характеристики для ПМПК;
- ✓ психологические и физические особенности развития детей определенной нозологии (в зависимости от класса, в котором будет работать педагог): трудности, проблемы, потребности, возможности;
- ✓ влияние психофизического нарушения и клинического диагноза на усвоение ребенком учебных навыков, поведение, общение;
- ✓ содержание индивидуального подхода к детям в зависимости от нозологии, степени выраженности нарушения, индивидуальных особенностей, семейной ситуации;
- ✓ реализация коррекционных целей в процессе обучения и воспитания детей (на уроках, во время выполнения домашних заданий, на воспитательных мероприятиях), в частности: особенности специальных программ и темпа их усвоения, структура урока, учет работоспособности, развитие интересов, возможностей и потребностей ребенка;
- ✓ коррекционная направленность методики инклюзивного обучения, например, сочетание методов дидактики с коррекционными приемами, использование специальных средств коррекции в учебно-воспитательном процессе и в режиме дня;
- ✓ формы и методы организации бесконфликтного социального взаимодействия воспитанников с различными уровнями психофизического развития;
- ✓ сотрудничество со специалистами, проводящими коррекционно-развивающие занятия, с медиками, ассистентом учителя, волонтерами;
- ✓ формы сотрудничества с различными типами семей;
- ✓ содержание работы с семьями детей с типичным развитием, направленной на создание положительной атмосферы в инклюзивном классе.

Все члены команды инклюзивного учреждения должны овладеть специальной подготовкой в соответствии с должностными обязанностями. При этом важно, чтобы происходило овладение не только знаниями, но и профессиональными умениями в процессе мультидисциплинарного взаимодействия.

Подытоживая, подчеркнем, что эффективность инклюзивного обучения детей с нарушениями психофизического развития зависит от профессиональной компетентности участников, которые его обеспечивают.

Список литературы

1. Інклюзивна освіта: теорія та практика: методичний посібник / Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – 184 с.
2. Миронова С.П. Дифференцированный подход к подготовке специалистов для инклюзивного образования / С.П.Миронова // Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира [Электронный ресурс]: Электронные дан. и прогр. (40 Мб). – Минск, 2011. – 1 электр. опт.диск (DVD-ROM): цв.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

УДК 376

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ТЬЮТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.В. Абрамова,
г. Саранск, Белгород*

Идеи инклюзивного образования предъявляют особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов. Педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, должен обладать специальными профессиональными компетенциями и готовностью к такого рода работе. В статье представлен опыт разработки и реализации дополнительных образовательных программ повышения квалификации по тьюторскому сопровождению.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, тьютор, сопровождение.

Inclusive education ideas have specific requirements for professional and personal training. The teacher, working in conditions of inclusive education must have special professional competences and readiness for this kind of work. The article describes the experience of the development and implementation of supplementary educational training programs for tutor support.

Key words: inclusive education, children with limited opportunities of health, the tutor, support.

Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – один из приоритетов государственной образовательной политики России. Данная законодательно закрепленная инициатива предполагает, что в любой образовательной организации будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Для этого необходимы создание нормативно-правовых основ деятельности, разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса, снабжение современными техническими средствами обучения детей с различными нарушениями в развитии, при этом первостепенное значение имеет формирование толерантного отношения социума к детям с ограниченными возможностями здоровья и их нахождению в условиях общеобразовательной школы.

Ключевым моментом в реализации данной инициативы является подготовка современных психолого-педагогических кадров для образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование [2, с. 30].

Следует отметить, что организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество. Поэтому так необходима подготовка высококвалифицированных педагогических кадров для реализации инклюзивной практики, и, прежде всего, тьюторов [1; 2].

К настоящему времени накоплен определенный опыт организации инклюзивного образования и подготовки тьюторов (Н. Н. Малофеев, Е. А. Екжанова, Р. Фриман, Л. М. Шипицина) и подготовки тьюторов (С. В. Алехина, Т. М. Ковалева, Е. В. Кузьмина) [3; 4; 5; 6].

Идеи инклюзивного образования предъявляют особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов. Педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, должен обладать специальными профессиональными компетенциями и готовностью к такого рода работе. В его функциональные обязанности входит контроль за реализацией индивидуальных образовательных маршрутов, участие в разработке адаптированной образовательной программы, применение ассистивных технологий обучения, мониторинг результатов обучения и личностного роста и т. д.

При подготовке специалистов для инклюзивного образования необходимо: принятие философии инклюзивного образования; определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали; учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство; опора на современное научное понимание психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития; компетентностный подход. Последний определяется как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей, которые определяются основными областями профессиональной деятельности специалиста инклюзивного образования. На самых начальных этапах организации инклюзивного обучения и воспитания в школе, роль педагога-психолога, может быть обозначена как организующая и координирующая, просветительская и обучающая. С учетом этого были определены общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные) компетенции. Базовые, или универсальные, компетенции призваны обеспечить формирование таких качеств, как толерантность, способность к эмпатии, гибкость, готовность помочь, личная эффективность в сложных и нестандартных профессиональных ситуациях, ответственность, способность к принятию самостоятельных решений, умение применять полученные знания на практике, коммуникативность, инициативность, желание и умение профессионально совершенствоваться на протяжении всей жизни. Предметные компетенции предусматривают формирование представления о том, что такое «инклюзивное образование», какие категории учащихся с ограниченными возможностями здоровья

могут быть включены в этот процесс, в чем особенности тьюторского сопровождения таких детей, владение технологиями проектирования, конструирования и прогнозирования педагогического процесса, способами продуктивного межличностного взаимодействия со всеми субъектами образования [7, с. 19].

В отсутствии профилей подготовки по тьюторству в рамках высшего профессионального образования оптимальным решением проблемы подготовки тьюторов инклюзивного образования являются различные виды дополнительной профессиональной подготовки (дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки и т. д.).

Представим опыт ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по подготовке студентов к тьюторскому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках дополнительного профессионального образования. Так, в нашем вузе реализуются дополнительные профессиональные программы повышения квалификации «Подготовка тьютора инклюзивного образования», «Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики», которые направлены на формирование у студентов и практических педагогических работников профессиональных компетенций тьютора, как одной из составляющей инновационной педагогической деятельности.

Цель данных программ – ознакомление слушателей с технологиями тьюторского сопровождения различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Формируемые профессиональные компетенции:

- готовность к проведению диагностики образовательной среды, определению причин нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья;

- способность к проектированию индивидуальных образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к детям с ограниченными возможностями здоровья;

- способность разрабатывать рекомендации субъектам психолого-педагогического сопровождения по вопросам развития и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

Формирование навыков тьюторского сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает решение следующих профессионально-образовательных задач:

- сформировать знания о категориях детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении, и их индивидуальном обучении;

- сформировать представление о психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья;

- раскрыть нормативно-правовые основы тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики;

- овладеть технологическими основами тьюторского сопровождения;

- способствовать формированию способности к разработке индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья;

- сформировать готовность к взаимодействию с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья и педагогами при составлении и реализации индивидуальных образовательных программ.

Важнейшим условием успешной профессионально-образовательной деятельности слушателей в процессе изучения программы выступают:

- выявление слушателями личностного смысла программы в целом и отдельных ее тем с позиции значимости для профессионального становления, решения практико-ориентированных проблем;

- ознакомление с нормативно-правовыми основами инклюзивного образования;
- ознакомление с современными образовательными технологиями, технологиями проектирования адаптированных основных общеобразовательных программ, адаптированных основных программ, индивидуальных образовательных программ;
- рациональная организация слушателями самостоятельной работы, оптимизация ее режима;
- формирование слушателями электронной базы данных, электронного мини-каталога по темам программы;
- развитие собственного творческого потенциала, необходимого для дальнейшего самообучения, саморазвития и самореализации в условиях развития и совершенствования средств информационных и коммуникационных технологий;
- умение оценить результаты своей деятельности и сформулировать обоснованные предложения по совершенствованию образовательного процесса.

В процессе изучения программ слушателям предлагается выполнить следующие виды учебной работы: анализ нормативно-правовой документации по тьюторскому сопровождению, самостоятельный подбор психолого-педагогической и методической литературы, информации из периодической печати, различных электронно-образовательных ресурсов, их анализ и подготовка рефератов, сообщений, разработка и презентация программы тьюторского сопровождения и форм консультативно-просветительской работы с родителями, имеющими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, составление различных схем, таблиц, заполнение образцов тьюторской документации и др.

Таким образом, для изменения профессиональной позиции учителя в инклюзивном пространстве и овладения новыми функциональными обязанностями тьютора большую роль играют дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и такие активные формы обучения, как тренинги, междисциплинарные консилиумы, работа педагогических мастерских, мастер-классы. Такой подход к организации подготовки тьютора достаточно обоснован, так как позволяет создать благоприятные условия для формирования профессиональных компетенций у студентов и практических педагогических работников, активизировать их творческие способности, обеспечить качественную практико-ориентированную подготовку специалистов для инклюзивного образования.

Список литературы

1. Абрамова, И. В. Научно-практические основы подготовки тьютора инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 11.11 (59) – С. 4128-4148.
2. Абрамова, И. В. Подготовка специалистов для инклюзивного образования / И. В. Абрамова, И. Е. Пушкова // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2011. – № 1. – С. 30–32.
3. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324 с.
4. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – М.: «СФК-офис», 2012. – 246 с.
5. Рябова, Н. В. Состояние и перспективы модернизации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина, И. В. Абрамова // Российский научный журнал. – 2014. – № 2(40). – С. 177–183.

6. Тьютор в инклюзивном классе, сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И. В. Карпенкова ; под.ред. М. Л. Семенович. – М. : Теревинф, 2010. – 210 с.

7. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику : метод. реком. / Сост. Е. В. Кузьмина. – М. : МГППУ, 2012. – 57 с.

УДК 378

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е. В. Иванова
г. Саранск, Россия

В статье рассмотрен понятийный аппарат социальной компетентности, приводится обоснование необходимости формирования социальной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, компетентность, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, формирование социальной компетентности.

The article describes the conceptual framework of social competence, the rationale for the formation of social competence in preschool children with general speech underdevelopment.

Key words: children with the general underdevelopment of speech, competence, social competence, communicative competence, the formation of social competence.

В специальном образовании, где на первый план выдвигается проблема социальной адаптации детей с общим недоразвитием речи, их успешной интеграции в общество особую значимость приобретает формирование и развитие социальной компетентности, как одной из составляющих процесса социализации, в котором человек участвует в течение всей своей жизни.

Компетентность, по мнению Э. Ф. Зеер, это – обладание компетенцией, знаниями, позволяющими судить о чем-либо; это – совокупность знаний, умений, опыта, отраженная в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности [6, с. 14].

В структуре ключевых компетентностей значительное место уделено социальной компетентности как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единству социальной адаптированности и мобильности [1, с. 52].

Раскрытию сущности социальной компетентности посвящены работы Г. Э. Белицкой, Н. И. Белоцерковец, А. В. Брушлинского, Е. В. Коблянской, Л. В. Коломийченко, С. Н. Краснокутской, В. Н. Куницыной, О. П. Николаевой, У. Пффингстен, В. В. Цветковой и др.

Социальная компетентность, считает В. Н. Белкина, как личностное качество человека, становится востребованным во всех социальных сферах, рассматривается в качестве междисциплинарного предмета и анализируется как сложное, многокомпонентное и многоаспектное явление [1, с. 52].

Социальная компетентность в современном обществе, согласно Е. В. Прямиковой, означает способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Она предполагает в равной степени и освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения

целей, и понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий [8, с. 127].

В отечественной логопедии проблема овладения социальными представлениями детьми с общим недоразвитием речи дошкольного возраста рассматривалась в научных исследованиях разных авторов (Д. Р. Миняжева, О. С. Павлова, О. А. Слинко, Л. Г. Соловьева, О. О. Шацкая и др.).

Понятие «общее недоразвитие речи» применяется для обозначения группы детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, представляющее такое проявление речевых отклонений, при которых наблюдается нарушение или недоразвитие всех компонентов речевой системы: фонетики, грамматики, лексики.

Научное трактование такому отклонению, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р. Е. Левиной и коллективом научных работников НИИ дефектологии АПН СССР (Г. И. Жаренковой, Г. А. Каше, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и др.) в 50–60-е гг. XX в. Общее недоразвитие речи у детей приводит к нарушениям в сфере общения. При этом процесс взаимодействия детей со сверстниками и со взрослыми нарушается, и создаются трудности на пути их развития и обучения.

Дошкольники с общим недоразвитием речи в основном замкнуты, неактивны, часто не проявляют инициативу во время общения. В работах А. Н. Корнева и В. В. Коржевиной отмечается, что:

- имеющиеся нарушения общения у дошкольников с общим недоразвитием речи, проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- выявленные отклонения связаны, в основном с комплексом нарушений речевых и познавательных;
- форма общения – ситуативно-деловая, что не является возрастной нормой [7, с. 90].

Одним из важнейших факторов формирования социальной компетентности у детей с общим недоразвитием речи является развитие коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определённой сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении. Проблема формирования коммуникативной компетенции в социально значимых ситуациях общения у детей с общим недоразвитием речи, способствовала выделению в отечественной логопедии коммуникативного подхода (Л. С. Волкова, С. А. Игнатьева, И. Ю. Кондратенко, О. С. Орлова, Л. Г. Соловьева, Е. Л. Черкасова, Г. В. Чиркина и др.).

Несмотря на то, что проблеме социального становления и развития дошкольников уделяют внимание в своих работах многие исследователи (М. М. Безруких, В. Н. Белкина, Р. С. Буре, С. А. Козлова, И. Ф. Мулько, Е. В. Прима, Т. А. Репина, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова и др.), аспект, связанный с определением сущности социальной компетентности, подходов, принципов, условий ее формирования у дошкольников с общим недоразвитием речи в специальной педагогике разработан недостаточно [5, с. 5].

Рассматривая трудности социализации дошкольников с общим недоразвитием речи с позиции коммуникативного дизонтогенеза Т. Н. Волковская вводит понятие «коммуникативная дезадаптация» – симптомокомплекс личностных, коммуникативных и когнитивных проблем, которые затрудняют у дошкольников данной категории формирования психологических механизмов приспособления к социальной действительности [44, с. 13].

Ряд авторов (Р. А. Белова-Давид, И. Т. Власенко, В. В. Ковалев, Е. И. Кириченко Т. А. Фотекова и др.) указывают на то, что нарушенное формирование коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи происходит из-за недоразвития

когнитивного компонента. У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается сочетание недоразвития речи и когнитивной деятельности [2, с. 69].

Явления гиперкомпенсации, по мнению А. Н. Корнева, у детей с общим недоразвитием речи доказывают, что невербальное мышление сохранно. Нарушения вербального мышления носят вторичный характер [7, с. 72].

В исследованиях Е. М. Мастюковой проблема недоразвития речи изучается разносторонне. С одной стороны, общее недоразвитие речи отрицательно влияет на становление когнитивной деятельности, что может спровоцировать вторичное недоразвитие познавательной составляющей (психические процессы и функции), с другой, задержка темпа психического становления, а также избирательная недостаточность отдельных психических функций характерны для дошкольников с общим недоразвитием речи [9, с. 114]. Следовательно, у детей с общим недоразвитием речи недоразвитие познавательного компонента определяется речевыми нарушениями и сопутствует им.

Несформированность познавательного фундамента, со своей стороны, не дает возможности нормальному речевому развитию. Б. М. Гриншпун доказывает, что, у детей с общим недоразвитием речи в ходе их становления приумножаются только элементы речевых действий и отдельные языковые знаки (при нормальном развитии формируется речевое действие, опосредованное системой языковых знаков), что не дает сформироваться языковой системе. У этих детей речь как средство общения не формируется. Возникают трудности в овладении коммуникативной деятельности своевременно и в полном объеме [4, с. 83].

С. Н. Шаховская считает, что бедность словаря не обеспечивает детям с общим недоразвитием речи вероятности полноценного общения. Особенности лексики у дошкольников этой категории выявляются в бедности словарного запаса, не знании и не умении воспользоваться словами в речи, особенно верно выражающие толк высказывания. Возникающие у детей специфические ошибки в виде разных замещений требуемым словом, у которого есть другое значение, говорит о недоразвитии системы значений и представлений о реальности [15, с. 10].

О. Е. Грибова полагает, что низкая мотивация общения может обуславливать недочет познавательного становления. Несформированность языковой системы является поводом происхождения у детей с общим недоразвитием речи сложностей при общении [3, с. 8].

Следственно, несовершенство коммуникативно-речевых средств, снижение речевой активности, сложности в накоплении языковых представлений не обеспечивают качество когнитивной деятельности.

Л. Г. Соловьева считает, что особенности речевого становления детей препятствуют осуществлению полноценного общения и выражаются в снижении надобности во взаимодействии, недоразвитии видов речи (монологическая, диалогическая), специфике поведения (нежелание контактировать, беспомощность в оценивании обстановки, негативизм), что подводит к итогу о взаимообусловленности речевых и коммуникативных знаний детей с общим недоразвитием речи. Диалогическое поведение проявляется в многословности, склонности не слушать собеседника [8, с. 63].

По мнению О. А. Слинько, дети с общим недоразвитием речи зачастую оказываются среди отверженных, так как на взаимоотношения сверстников оказывает влияние несформированность речи [9, с. 64].

Л. Г. Соловьева считает запоздалое и неполное включение речи в становление личности основным недостатком. В период раннего дошкольного возраста, когда идёт процесс познания окружающего, представления обогащаются и расширяются безостановочно, как безостановочно обогащается словарь и семантическая сторона речи. Всякое новое восприятие имеет все более широкий смысл представлений. Такого восприятия у детей с общим недоразвитием речи нет [8, с. 247].

Проанализировав имеющую литературу, мы пришли к выводу, что под социальной компетентностью понимается интегральное образование личности. Его структурными компонентами выступают: знания, умения, навыки, личностные характеристики (качества личности), а также способности, которые формируются вышеназванными составляющими.

В качестве основных показателей сформированности социальной компетентности у детей с общим недоразвитием речи рассматривается сфера общения и взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками, особенности социального поведения, сформированность социальных представлений. Однако, несформированность норм речевого поведения у детей с общим недоразвитием речи, негативно влияет на формирование социальной компетентности.

Список литературы

1. Белкина, В. Н. Психология и педагогика социальных контактов детей : учеб. пособие / В. Н. Белкина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2004. – 201 с.
2. Волковская, Т. Н. Организация и содержание психологической помощи лицам с недостатками речи : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Волковская. – М. : Национальный книжный центр, 2011. – 144 с.
3. Грибова, О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
4. Гриншпун, Б. М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе коррекционно-логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 81–84.
5. Захарова, Т. Н. Расширение образовательного пространства детского сада как условие формирования социальной компетентности ребенка / Т. Н. Захарова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. – С. 13–17.
6. Зеер, Э. Ф. Практика формирования компетенций : учеб.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Березовском, 2011. – С. 12–15.
7. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
8. Прямикова, Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е. В. Прямикова // Социологические исследования. – 2009. – № 7. – С. 126–132.
9. Слинько, О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–67.
10. Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62–66.

УДК 37.01

ПОВЫШЕНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБРЕТЕНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ – ДВЕ ДОМИНАНТЫ НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Лисовская
г. Минск, Республика Беларусь

В статье раскрывается новое содержание специального образования, нацеленное на повышение жизнеспособности, имеющего смысл для лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Обосновывается иная иерархия основных

компонентов содержания образования, перечисляются научные ориентиры его разработки, предлагаются критерии оценки качества данного содержания.

Ключевые слова: новосодержание образования, лица с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, жизнеспособная личность, социальный опыт, непрерывное образование, практический, когнитивный, творческий компоненты.

The article deals with the new content of special education, aimed at improving the viability of having a meaning for persons with moderate to severe intellectual disabilities. Substantiates another hierarchy of the main components of the content of education, scientific guidelines listed its development, offers quality criteria of the content.

Keywords: new content of education, those with moderate to severe intellectual disabilities, viable personality, social experience, continuing education, practical, cognitive, creative components.

Введение

Известный ученый, главный редактор российского журнала «Образовательная политика» А. Г. Асмолов в статье «Тест на человечность: особые дети в обществе» пишет о неизбежной драме любого общества, которое поражено равнодушием к детям, подросткам, инвалидам разного возраста, нуждающимся в его заботе. *«Общество, осознанно или неосознанно отвергающее особых людей, само обречено рано или поздно превратится в отверженное общество»*²⁰.

Кодекс Республики Беларусь об образовании закрепляет механизм реализации конституционного права на образование лиц с особенностями психофизического развития [3].

Сегодня мы становимся свидетелями того, как наше общество уже нашло способ включения детей, которые раньше считались «необучаемыми», в организованную образовательную среду. Однако решение данной задачи относительно детей с ТМНР десять лет назад фактически начиналось с нуля: разрабатывались содержание, формы, методы, приемы обучения и воспитания. **Содержание образования, как главный компонент образовательной среды**, играет большую роль в решении проблемы социализации. Оно изменяется с учетом развития общества, а также актуальных задач, стоящих перед образованием.

Основная часть

В современных условиях в Республике Беларусь, как и во всем мире, первостепенное значение приобретает подготовка лиц с особенностями психофизического развития к жизни в такой мере, чтобы они могли быть трудоустроены и заняты, чтобы улучшалось их материальное положение и социальный статус. **Содержание образования** становится предметом исследования во многих странах. В казахстанской дефектологической науке признается целесообразным *«переосмыслить цели, содержание, методы, средства и организационные формы образования лиц с ограниченными возможностями развития»* и разработать «концепцию нового содержания специального образования детей с различными отклонениями в развитии» (З.А. Мовкебаева)[11].

Интеграционные тенденции в образовании требуют преодоления исторически сложившегося дистанцирования общей и специальной педагогики, объединения усилий для решения нестандартных проблем образования людей с особенностями в развитии.

Таким образом, одна из наиболее острых проблем, в данном контексте белорусской действительности, — разработка нового содержания непрерывного образования лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Обеспечивается целостное, системное развитие человека на основе рефлексивного

1. ²⁰Асмолов, А. Г. Тест на человечность: особые дети в обществе / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2015. — № 3 (69). — С. 3.

восприятия других людей. Главным является признанием дидактических постулатов, что «все люди разные», «каждый человек ценен», «каждый человек обучаем».

В общей педагогике *содержание образования* — это «педагогически адаптированный социальный опыт (в составе системы знаний, способов деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений), усвоение которого ориентировано на формирование ценностей национальной и общечеловеческой культуры, обеспечение самоопределения и самореализации личности, *адаптацию ее к жизни в обществе, а также готовности к продолжению образования, осуществлению трудовой деятельности*» [7, с. 76]. На данном определении построено содержание общего среднего образования в Республике Беларусь. Выделенные нами слова в данном понятии мы приняли за основу в конкретизации основных положений разработки содержания образования лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Сегодня лица с интеллектуальной недостаточностью после окончания вспомогательных школ (вспомогательных школ-интернатов) и при наличии медицинских показаний, имеют возможность получить профессию в учреждениях профессионально-технического образования. Но речь идет только о лицах с легкой интеллектуальной недостаточностью [10].

Учащиеся второго отделения вспомогательной школы (с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью) такой возможностью не располагают в силу объективных и субъективных причин. Для многих закрыт доступ в отделения дневного пребывания территориальных центров социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН), которые получили свое развитие у нас в стране сравнительно недавно, с 2007 года. Некоторые выпускники после окончания IX класса, который во втором отделении является выпускным, возраста 18 лет еще не достигают. Социальные работники ТЦСОН не всегда готовы к работе с данной категорией молодых людей. Не во всех учреждениях социальной защиты созданы условия для нахождения в них людей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Выпускники данной категории не имеют должной подготовки для проявления самостоятельности, они не всегда жизнеспособны. Для семнадцатилетних выпускников год без образования равносителен девятилетним потерям, они быстро теряют приобретенные навыки и умения в условиях их невостребованности. Для родителей вопрос о будущем своего подросткового ребенка представляется весьма болезненным. Перспектива закрытого психоневрологического интерната не является привлекательной.

Также объективной причиной является и тот факт, что состав учащихся в классах второго отделения за последние годы изменился, стал еще более разнородным и сложным, и уровень их самостоятельности в выполнении заданий по самообслуживанию, бытовых, некоторых трудовых заданий незначителен.

Поэтому, нам видится актуальным еще в условиях вспомогательной школы начать процесс подготовки к социальной, бытовой занятости, а для некоторых, возможно и трудовой подростков с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью с целью их дальнейшего (после 18 лет) трудоустройства в защищенных условиях. Однако такую подготовку необходимо не только материально обеспечить, но и, в первую очередь, продумать содержательно, научно обосновать, разработать и внедрить соответствующий учебный план и обеспечить его учебными программами.

С этой целью в рамках Государственной программы развития специального образования на 2012 – 2016 годы в Республике Беларусь с января 2015 года в соответствии с научным заданием был создан проект нового учебного плана для I – X классов [1]. Это связано с необходимостью продления срока обучения учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, усилением их подготовки к социальной, бытовой, трудовой деятельности с целью дальнейшего трудоустройства отдельных выпускников, создания условий для беспрепятственного перехода сразу же после вспомогательной школы в ТЦСОН по достижению ими 18 лет. Таким образом, воплощается в жизнь *идея*

непрерывного образования для всех категорий лиц с особенностями психофизического развития, в том числе и с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью[9].

При разработке и научном обосновании содержания образования во втором отделении вспомогательной школы, включая его завершающий этап обучения – X класс, принимались во внимание: предшествующий опыт обучения (с первого по девятый класс во втором отделении вспомогательной школы); современное состояние социально-экономического развития страны; жизненная перспектива учащихся, обеспечение их жизнеспособности. Учитываются основные сферы предполагаемой жизнедеятельности, выделяются сферы безопасности, здоровьесбережения, социально-коммуникативная, социально-бытовая, социально-культурная, социально-трудовая, социально-правовая, социально-личностная, социально-экономическая [4].

Предпринята попытка выстроить содержание таким образом, чтобы повысилась жизнеспособность ученика. Содержание образования также коррелирует с последующей жизнью выпускников. Они могут перейти в ТЦСОН, некоторые живут в семье, те, у которых нет родителей, переводятся в психоневрологические дома-интернаты для престарелых и инвалидов. В статье 24 «Образование» Конвенции ООН о правах инвалидов предусматриваются право на образование лиц с инвалидностью и обязательства государств создавать условия, чтобы «инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего пребывания»²¹.

Где бы ни находился выпускник, он должен иметь **смысл жизни**, который делает бытие осознанным. Смысл жизни помогает видению жизненной перспективы, определению жизненных планов. Он задает темп бытию. Потеря смысла жизни, по мнению американского психолога, психиатра Виктора Франкла означает «экзистенциальный вакуум» и может стать причиной ухудшения психического состояния и даже ухода из жизни.

Повышение жизнеспособности, создание условий для обретения смысла жизни – две доминанты, которые меняют содержание образования, делают его другим, инновационным [5].

В общей педагогике **содержание образования** определяется как «система научных знаний, способов деятельности и социальных отношений, которыми должны овладеть обучающиеся»[2]. Применительно к учащимся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью речь идет о коррекционно-развивающем образовании, которое, прежде всего, обеспечивает формирование и развитие личности, **накопление социального опыта, овладение способами деятельности**. Чем больше социальный опыт, тем успешнее осуществляется социальная адаптация учащихся.

Жизнеспособная личность как междисциплинарная проблема изучается многими науками. В педагогической и психологической литературе освещены различные подходы к воспитанию жизнеспособной личности. В настоящее время исследованием проблемы формирования жизнеспособной личности в педагогике занимаются М. П. Гурьянова и И. М. Ильинский, в психологии наиболее глубоким анализом данной проблемы занимаются К. А. Абульханова и Е. А. Рылская.

Стоит отметить, что практически каждый из вышеперечисленных ученых говорит о жизнеспособной личности с позиции педагогического целеполагания, что позволяет нам определить жизнеспособность личности человека с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью: под *жизнеспособной личностью* мы понимаем личность, обладающую способностью и готовностью к трудовой деятельности, умеющую соблюдать нормы, принятые в обществе и вступать в социальное взаимодействие,

²¹Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 дек. 2006 г. — Минск: Полиграфт, 2015. —С. 28.

осознающую ценностные смыслы жизни, соблюдающую правила безопасного поведения и ведущую активный развивающий образ жизни [66].

В педагогике социальный опыт можно рассматривать как смыслообразующее понятие. Специально организованная деятельность по передаче социального опыта — это суть педагогического процесса.

Под *социальным опытом* применительно к лицам с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью белорусскими исследователями понимается приобретение такими лицами навыков, умений и способов практической деятельности, овладение которыми происходит во взаимосвязи с усвоением программного материала [12].

В общеобразовательной школе в качестве основных выделяют *когнитивный, практический, творческий, ценностный* компоненты образования [2, с. 153]. Иная содержательная характеристика образования, патобиологические детерминанты имеющих психофизических нарушений обусловили иную иерархию компонентов специального образования. Первостепенно важным признается *эмоционально-ценностный* и *практический* компоненты.

Реализация первого отражает создание эмоционально положительной образовательной среды, формирование доброжелательного отношения окружающих к учащимся, эмоционально-ценностную ориентацию последних. Данный компонент нашел отражение в коррекционных занятиях: «Развитие эмоций», «Основы художественно-творческой деятельности» и др.

Практический компонент отражает овладение умениями, способами деятельности, составляющими и обогащающими социальный опыт. Практический компонент является главным и обеспечивается всеми предметами учебного плана, но особую значимость имеют предметы: «Практическая математика», «Санитарно-гигиенические умения и самообслуживание», «Навыки поведения в быту», «Социально-трудовая ориентировка», «Трудовое обучение».

Когнитивный компонент не является главным, определяющим. Формируются витагенные, жизненно необходимые знания, вытекающие из практических потребностей учащихся и их возможностей.

Творческий компонент впервые выделяется в образовании учащихся второго отделения вспомогательной школы. Он обеспечивается, прежде всего, предметами «Адаптивная физическая культура» и коррекционными занятиями: «Основы художественно-творческой деятельности», «Развитие эмоций». Современное общество мобильно. Оно требует творческих учеников, способных создавать новое на доступном для них материале. Личностный потенциал учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью выявлен исследованиями В. А. Баркова, Л.Б. Баряевой, Л.А. Головчиц, С. Д. Забрамной, Ю. В. Захаровой, Т.В. Лещинской, В. И. Радионовой, А.М. Царёва. У детей данной категории более сохранна двигательная и эмоциональная сфера. Подключаясь к синхронной деятельности с талантливыми детьми и взрослыми, при создании определенных условий и использовании специальных технологий учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями способны создавать новое и достигать значительных успехов. Изменяется образ такого ученика, благодаря использованию компенсаторных механизмов центральной нервной системы. Беззвучное имитирование речи говорящего, показ действий, использование собственных интерпретаций повышает осознанность ощущений, служит подпиткой в получении новых впечатлений.

В процессе движений расширяется диапазон выполняемых действий, в деятельность включаются новые нервные структуры. Использование комплиментов, демонстрация достижений дает положительный эффект. Хорошее настроение, подключение эмоций повышает познавательные возможности. Высшие психические

функции восстанавливаются и развиваются. Результативность работы достигается совместными действиями и внушением (психологической поддержкой, легким внушением). Возможность мыслительного управления деятельностью требует специального изучения. Можно предположить, что у детей с выраженными психофизическими нарушениями повышены внушаемость, влечения; имеющиеся особенности создают предпосылки для развития.

Новой составляющей содержания, творческой деятельности учащихся, уделим особое внимание. Проблема приобщения к творчеству даже учащихся с нормативным развитием привлекает многих исследователей. На проходившем в Витебском государственном университете международном конгрессе «Поддержка одаренности – развитие креативности» (2014 г.) предметом обсуждения стали многие аспекты креативности (способности к творчеству), в том числе и относительно лиц с особенностями психофизического развития. Материалы симпозиума убеждают, что творчество не появляется спонтанно, внезапно. Творчество возникает, и ученик приобщается к нему в результате целенаправленной педагогической деятельности при создании стимулирующей педагогической среды. Определенные целевые установки, создание нового, свобода проявления собственного видения способствует изменению ученика, развитию его творческого потенциала.

Творчество учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью является результатом продуманной стратегии, осмысления сущностных сил ученика, его потенциала. Исследования С. Д. Забрамной, А.Р. Маллера, Т.В. Демьяненко убеждают, что у этих детей более сохранены эмоциональная и двигательная сферы, и они составляют потенциал рассматриваемой категории.

В процессе насыщенной эмоциональной деятельности, двигательного сопровождения действий учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью начинают лучше осознавать происходящее и переосмысливать собственный опыт.

Американский исследователь Л. Брабандер выделяет в переменах опыта, взглядов два уровня: новаторство и творчество. «Новаторство – это подход, благодаря которому команда способна изменить реальность, творчество – путь, на котором индивидууму удается изменить свое собственное восприятие». В основе новаторства лежит творчество. Эти процесса взаимосвязаны. Они работают вместе.

Выделяются два этапа творчества: рациональный и иррациональный. В связи с этим считают, что «любая творческая деятельность представляет не только разработку принципиально нового, чего не существовало ранее, но и воспроизведение на новом качественном уровне уже существующих старых форм».

Творчеству способствует привнесение учащимися в свою деятельность изменений, создание условий для проявления свободы самовыражения. Учащиеся могут выбирать дидактические задания различной сложности, роли при инсценировании литературных произведений, партнеров для совместной деятельности. Их предпочтения могут свидетельствовать об эмоциональном состоянии, удовлетворенности, негативных явлениях, страхах, неприязненном отношении, привязанностях. Но они сами осуществляют выбор, проявляя личностную позицию, становятся творческими.

Творческие начала у школьника зависят во многом от разнообразия интерпретаций воспринимаемого явления. Учащиеся могут иметь различный социальный опыт, владеть различными средствами коммуникации. Среди них могут быть невосприимчивыми к происходящему вследствие привыкания, по-иному интерпретируется событие юношами и девушками. Важно, чтобы все учащиеся были включены в процесс интерпретации, и чтобы педагог использовал множество выразительных приемов для широкого и узкого рассмотрения явления, не навязывая один, единственно правильный взгляд.

Заключение

Научными ориентирами разработки содержания образования явились:

направленность содержания образования на повышение жизнеспособности лиц с интеллектуальной недостаточностью, особенно с выраженной степенью снижения интеллекта;

определение в содержании жизненных компетенций и выделение разных уровней усвоения программного материала;

представление в содержании образования по всем учебным предметам формируемых способов деятельности;

организация конкретной операциональной деятельности по формированию определенных трудовых умений, позволяющих включаться в направляемое самостоятельное решение бытовых задач;

формирование личностного опыта обучающихся посредством образовательных заданий-ситуаций;

проектирование новых предметных областей, позволяющих актуализировать и развить жизненный опыт обучаемых;

осуществление опережающего витагенного обучения с ориентацией на процесс востребованности витагенного опыта и значимости в повседневной жизни[8].

Для качественного образования лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью были разработаны следующие **критерии оценки качества** содержания обучения: направленность цели и задач изучения предметного содержания на жизненную востребованность; наличие специфических задач изучения предметного содержания; тематическая согласованность в изучении предметного содержания данной образовательной области с другими областями учебного плана; последовательность и горизонтальность в прохождении изучаемых тем в учебной программе; достаточность и дифференцированность часов на прохождение той или иной темы в предметном содержании программы; дифференцированность (модульность) предметного содержания в зависимости от степени снижения интеллекта у учащихся; наличие социогуманитарной направленности содержания не зависимо от учебного предмета; наличие воспитывающего характера содержания не зависимо от учебного предмета; наличие разноуровневости в требованиях к усвоению содержания учебной программы; сформулированность предполагаемых формируемых способов деятельности.

Предполагаем, что не все, выделенные нами особенности, условия, а также критерии оценки останутся такими и неизменными.

Список литературы

1. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012—2016 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 7 февр. 2012 г., № 210 // Специальная адукацыя. — 2012. — № 3. — С. 3—17.
2. Ефремов, О. Ю. Педагогика. Краткий курс / О. Ю. Ефремов. — СПб. : Питер, 2009. — 256 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011г. № 242. — Минск: Амалфея, 2011. — 496 с.
4. Лещинская, Т.Л. Новое содержание образования детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью /Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская. — Вестник КазГПУ им. А.Абая. Специальная педагогика.— № 1(39) — 2015. — С.121 — 126.
5. Лещинская, Т. Л. Смысловые доминанты образования детей с интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Адукацыя і выхаванне. — 2014. — № 9. — С. 7—15.
6. Лещинская, Т. Л. Формирование жизнеспособной личности в первом классе вспомогательной школы / Т. Л. Лещинская, О. В. Конюх // Специальная адукацыя. — 2012. — № 6. — С. 3—9.

7. Лисейчиков, О.Е. Структура и содержание образования в современной общеобразовательной школе / О.Е.Лисейчиков // Образование в Республике Беларусь: Сб. аналитич. матер./Сост. М.И.Вишневский, В.В.Мосолов; под ред. В.А.Мясникова, М.И.Вишневого. – М.: Институт теории и истории педагогики РАО, 2006. – 180 с.

8. Лисовская, Т. В. Витагенное обучение / Т. В. Лисовская // Белорусская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1: А–М. — Минск :Адукацыя і выхаванне, 2015. — (736 с.) – С. 222–223.

9. Лисовская, Т. В. Непрерывное образование и сопровождение лиц с инвалидностью: проблемы и решения / Т. В. Лисовская // Дефектология. — 2015. — № 3.— С. 82–91.

10. Лисовская, Т. В. Организация труда людей с особенностями развития (опыт Германии) / Т. В. Лисовская, Е. Ю. Фалевич // Профессиональное образование. — 2013. — № 4 (14). — С. 37–45

11. Мовкебаева, З. А. Проблемное поле специальной педагогики и психологии. /З.А. Мовкебаева // Вестник КазГПУ им. А. Абая. Специальная педагогика. — №1(40), 2015. – С. 11 – 15.

12. Шинкаренко, В. А. Методические основы формирования способов усвоения социального опыта у учащихся второго отделения вспомогательной школы / В. А. Шинкаренко, Т. С. Кухаренко // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. — 2012. — № 6 (72). — С. 99—102.

УДК 371.3

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ 3D– МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Е.А. Корнилова
Белгородская область, Россия*

В статье описана методика применения технологии 3D– моделирования на уроках и во внеурочной деятельности в образовательной организации.

Ключевые слова: методика, технология, 3D– моделирование.

This article describes a method of use of 3D- modeling technology in the classroom and in extracurricular activities in the educational organization.

Keywords: methodology , technology , 3D- modeling.

3D - моделирование настолько прочно вошло в жизнь людей, что они сталкиваясь с ним, порой даже не замечают его. Разглядывая интерьер комнаты на огромном рекламном щите, наблюдая, как взрывается самолет в остросюжетном боевике, многие не догадываются, что перед ними не реальные съёмки, а результат работы специалиста 3D - моделирования. Область применения 3D – моделирования необычайно широка: от рекламы и киноиндустрии до дизайна интерьера и производства компьютерных игр. При создании рекламы 3D - моделирование помогает представить продвигаемый товар в наиболее выгодном свете, например, с его помощью можно создать иллюзию идеально белых рубашек, кристально чистой минеральной воды, аппетитно разломленного шоколадного батончика, хорошо пенящегося моющего средства и так далее. В реальной жизни рекламируемый объект может иметь какие-нибудь недостатки, которые легко скрыть, используя в рекламе 3D - моделирование.

3D - моделирование позволяет создавать трехмерные макеты различных объектов (кресел, диванов, стульев и т. д.), повторяя их геометрическую форму и имитируя

материал, из которого они созданы. Чтобы получить полное представление об определенном объекте, необходимо осмотреть его со всех сторон, с разных точек, при различном освещении.

В современных условиях быстроразвивающихся информационно-коммуникационных технологий к числу инновационных образовательных технологий целесообразно отнести и технологии 3D – моделирования [2]. Например, в качестве образовательных технологий 3D – моделирование можно применить в следующих случаях:

- проведение 3D – уроков и 3D – лекций;
- 3D – моделирование наиболее сложного физического или химического эксперимента учителем или программистом;
- создание обучающимися собственных 3D – моделей, 3D – изображений или 3D – роликов.

Применение в школе технологий 3D – моделирования способствует:

- развитию творческих способностей обучающихся;
- профориентации обучающихся на инженерные и технические специальности;
- развитию познавательного интереса у обучающихся;
- улучшению восприятия учебного материала обучающимися;
- концентрации внимания обучающихся на учебном материале;
- организации внеурочной деятельности обучающихся по разным направлениям;
- проведению конкурсов и других мероприятий.

Информация, представленная в визуальной форме, воспринимается легче, при этом сложные информационные структуры и взаимосвязи осознаются за более короткий промежуток времени, в большем объёме и с меньшими искажениями по сравнению с прочими используемыми методами.. Суть 3D – моделирования в том, что проектировщик разрабатывает геометрическую модель в ее естественном наглядном виде, а построение чертежа объекта выполняется на завершающем этапе, в значительной степени в автоматическом режиме, предусмотренном графическими редакторами современных пакетов.

Для 3D - моделирования используются специальные программы, которые называются редакторы трехмерной графики, или 3D- редакторы. Результатом работы в любом редакторе трехмерной графики является анимационный ролик или статическое изображение, просчитанное программой. Чтобы получить изображение трехмерного объекта, необходимо создать в программе его объемную модель.

Трёхмерная печать является одной из разновидностей систем аддитивного построения изделия по его САД-модели и отличается от многочисленных схожих схем тем, что процесс осуществляется по принципу обычного принтера – через сопла печатающих головок [3]. Таким образом, струйная трёхмерная печать представляет собой естественное продолжение развития технологий обычной 2D-печати. На сегодняшний день она достигла достаточно хороших результатов, например, таких как цветная печать.

3D-принтер печатает по схеме, описанной ниже.

- Для начала в компьютер, подсоединённый посредством Ethernet-кабеля к принтеру, загружается САД-модель, которая «нарезается» на слои, толщиной около 0,1 мм.

— Далее, на специальную платформу роликом наносится тонкий слой порошкообразного материала (гипс, полимеры, песок, металл).

— С помощью печатающей головки происходит распыление связующего вещества (клей, вода, специальная смесь) по координатам границ первого слоя, полученным с компьютера.

— После этого платформа с моделью опускается на толщину слоя вниз, а камера со строительным веществом на такое же расстояние вверх.

— Далее, ролик раскатывает следующий слой и процесс повторяется.

— После окончания 3D-печати изделие извлекают из слоя порошка и тщательно очищают от его остатков.

При изготовлении моделей из металлического порошка добавляется процесс обжига в специальной печи.

Существует множество типов 3D-принтеров, различающихся по устройству и принципам работы. Однако, все эти приборы используют один и тот же базовый принцип 3D-печати — построение объекта из тонких

Разрешение печати зависит от многих факторов:

— от технологии работы 3D-принтера (например, лазерные принтеры печатают самые детализированные модели);

— от точности работы печатающих механизмов конкретной модели;

— от выбранного материала для 3D-печати;

— от настроек программного обеспечения.

Повысить качество печати, используя ABS пластик можно воспользовавшись следующими советами [1].

1. Модернизация и техобслуживание 3D-принтера.

2. Подготовка платформы 3D-принтера.

3. Подготовка G-кода или слайсинг с нужными параметрами печати.

4. Контроль и управление печатью.

К общим рекомендациям по применению 3D-моделирования в учебном процессе целесообразно отнести следующие положения.

1. Изучение 3D-моделирования целесообразно осуществлять во внеурочной деятельности, в кружковой работе и так далее.

2. Программы внеурочной деятельности, направленные на изучение технологий 3D-моделирования, должны быть разработаны учителями и утверждены на заседании координационного совета Белгородской области для получения грифа «Рекомендовано для применения в образовательных организациях Белгородской области».

3. Для печати 3D-объектов необходимо, чтобы обучающиеся подготовили их самостоятельно под руководством учителя в программах, позволяющих осуществлять 3D-моделирование.

4. Выбор программ, осуществляющих 3D-моделирование, осуществляет учитель, исходя из своих возможностей. Существует свободнорастворимое программное обеспечение, не требующее дополнительных затрат, например, Blender, 123D-design, КОМПАС.

5. Применять 3D-принтер для печати объектов целесообразно только для решения учебных задач и для достижения учебных целей.

В процессе выполнения практических работ по 3D-моделированию обучающийся обязан:

1) знать пути эвакуации и строго выполнять указания преподавателя в случае возникновения чрезвычайных ситуаций;

2) выполнять только ту работу, которая поручена ему преподавателем.

В аудитории при 3D – моделировании категорически запрещается:

1) входить в аудиторию до прибытия преподавателя и без его разрешения;

2) приступать к выполнению работы без ознакомления с правилами техники безопасности в данной аудитории;

3) загрязнять помещение и портить имущество;

4) вмешиваться в работу обучающихся, выполняющих другие задания, если это не разрешено преподавателем;

- 5) ходить по аудитории во время выполнения работы;
- 6) находиться в помещении в верхней одежде;
- 7) включать технические средства без разрешения преподавателя;
- 8) касаться электропроводки и электроаппаратуры с задней стороны монитора и системного блока;
- 9) пользоваться в аудитории мобильными телефонами;
- 10) запускать программы, не относящиеся к теме занятия, без разрешения преподавателя.

Меры безопасности при работе с 3D-принтером приведены ниже.

1. Категорически запрещается трогать что-либо, кроме кнопок управления, во время работы 3D-принтера. Нарушая это правило, в лучшем случае, можно получить ушиб от движущейся части, а в худшем - серьезный ожог. Если ваш 3D-принтер открытого типа, то стоит работать с ним в плотно прилегающей одежде, чтобы минимизировать риск наматывания ткани на движущиеся детали. Проверять нагрев принтера можно только ориентируясь на показания термодатчика самого устройства, которые отражаются на дисплее или в программе печати.

2. катушка с пластиком устанавливается так, чтобы ее перекося и задержки в подаче нити были исключены. Иногда, для более равномерного разматывания бобины, перебрасывают нить через карниз или спинку стула - в этом случае пластиковая нить может замотаться или зацепиться за посторонние предметы. Результаты этого непредсказуемы - принтер может упасть со стола, или, наоборот, повиснуть в воздухе, что, в свою очередь, может привести к его поломке или пожару из-за нагрева некоторых частей 3D-принтера).

3. Допускать детей к работе на 3D принтере можно только тогда, когда они способны полностью осознанно подойти к процессу. Первые работы должны проводиться под контролем взрослых.

4. При нагревании ABS пластика образуются небольшое количество паров акрилонитрила. 3D-принтер в среднем выбрасывает до 200 миллионувольтрамелких частиц этого вещества в минуту. При использовании пластика PLA выбрасывается до 20 миллионов частиц в минуту, он более безопасен, но всё же наносит вред здоровью. Оседая в легких, частицы пластика могут привести к самым тяжелым последствиям – раку легких, астме, конечно, в текущий момент нет данных по клиническим испытаниям, но место проведения работ на 3D-принтере должно хорошо вентилироваться.

Во время работы устройства лучше выйти из комнаты. Если это по какой-то причине невозможно, желательно воспользоваться респиратором с угольным фильтром. Закрытые принтеры с системой фильтрации уже есть на рынке, но пока не слишком часто встречаются в продаже, к тому же стоят довольно дорого. Они более безопасны, но свойства используемых материалов полностью не изучены, поэтому не стоит пренебрегать дополнительными мерами безопасности и в работе с ними.

5. Прежде чем выйти из комнаты с работающим принтером, нужно убедиться, что первый слой ровно лег и нигде не отстает от поверхности - ведь от его качества зависит 50% качества готового изделия.

6. Для наблюдения за 3D-принтером желательно установить камеру, это позволит оставаться в курсе текущего состояния печати и оперативно отреагировать на нештатную ситуацию.

7. Перед началом печати нужно убедиться в исправности 3D-принтера и концевых датчиков. Тогда при возможном сбое принтер сам остановит печать.

8. Запрещено печатать на 3D-принтере предметы, контактирующие с горячей едой или напитком.

9. Перед съемом напечатанной детали необходимо дождаться остывания термостолика.

Список литературы

1. Аддитивные технологии в машиностроении [Текст]: учеб. пособие для вузов по направлению подготовки магистров «Технологические машины и оборудование» / М. А. Зленко, А. А. Попович, И. Н. Мутылина. – Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2013. – 183 с.
2. Добринский, Е. С. Быстропрототипирование: идеи, технологии, изделия [Текст] / Е. С. Добринский // Полимерные материалы. – 2011. – №9. – 148 с.
3. Казмирчук К., Довбыш В. Аддитивные технологии в российской промышленности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://konstruktor.net/podrobnее-det/additivnye-tehnologii-v-rossijskoj-promyshlennosti.html>, свободный. Загл. с экрана.

УДК 377

УЧЕБНЫЕ КЕЙСЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «УПРАВЛЕНИЕ ИМИДЖЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ» В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.Г. Константинова
г. Ярославль, Россия*

Статья посвящена проблеме использования кейсов в качестве учебно-методического и педагогического средства в системе дополнительного профессионального образования при изучении дисциплины «Управление имиджем образовательной организации». Рассматриваются вопросы эффективности использования кейсов в образовательном процессе, а также ключевые критерии оценки качественного кейса.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, имидж руководителя, учебные кейсы, методические материалы, педагогические средства, критерии качества кейса.

The article discusses the use of case studies as a teaching and methodological and pedagogical tools in system of additional vocational training in the study of discipline "Image management educational organization." The issues of effective use of case studies in the educational process, as well as the key criteria for assessing the quality of the case.

Keywords: continuing professional education, image of the head, teaching cases, teaching materials, teaching tools, the quality criteria of the case.

В практике дополнительного профессионального образования для решения той или иной задачи важной проблемой является адекватный выбор преподавателем необходимых педагогических средств. Педагогические средства призваны обеспечить повышение познавательной активности обучающихся, служить инструментом деятельности субъектов образовательного процесса, помочь раскрыть сущность различных понятий и явлений общественной жизни. Принимая решение об использовании того или иного педагогического средства, педагог должен ответить на вопросы: насколько оправдано его применение; каким образом его использовать в образовательном процессе; с какими методами оно больше всего сочетается; соответствует ли данное средство профессиональным и возрастным особенностям обучающихся и т. д. Преподавателю следует опираться на методические требования к образовательному процессу. Правовые

требования к применению различных педагогических средств находят отражение в различных международных и отечественных нормативных документах.

Все средства обучения принято подразделять на несколько видов: печатные, электронные образовательные ресурсы, аудиовизуальные, наглядные плоскостные, демонстрационные и др.

В дополнительном профессиональном образовании в образовательном процессе могут использоваться все виды средств обучения без каких-либо ограничений. Поскольку мы уже несколько лет занимаемся проблемой формирования и развития имиджа руководителя образовательной организации, то имеем определенный опыт использования педагогических средств для решения этой проблемы. Наиболее эффективными, на наш взгляд, являются учебные кейсы - электронные и на бумажных носителях. Хотелось бы более широко раскрыть особенности нашей работы с кейсами.

Во-первых, мы используем кейс как исследовательский проект, в котором в качестве предмета исследования выбирается несколько избранных примеров социальной сущности и определяется совокупность методов их изучения. В нашем случае - нами создан целый ряд анкет и вопросников по проблеме формирования и развития имиджа руководителя образовательной организации для исследования мнения разных категорий людей: мнения самих руководителей ОО, мнения родителей, общественности и учащихся в рамках исследуемой проблемы. Мы опираемся на то, что исследование такого типа включает в себя описание типичных, иллюстративных или девиантных примеров; оно фиксирует внимание на экстремальных или стратегических случаях, изучает естественные эксперименты.

Во-вторых, мы используем кейс, который включает в себя целый спектр учебных материалов, подготовленных преподавателем для обучающихся. Эти материалы содержат ситуации из реальной жизни, практические задачи, связанные с проблемой формирования и развития имиджа директора школы и его заместителя, заведующего ДОУ или УДОД. Обучающиеся в ходе индивидуальной или групповой самостоятельной работы в процессе дополнительного профессионального образования находят и обосновывают решение предложенных проблем. На наш взгляд, эффективными образовательными составляющими кейса являются конкретные ситуации, имевшие место в реальной жизни субъекта имиджа в какой-либо промежуток времени, а в качестве задачи для обучающихся ставится анализ этой ситуации. Мы используем в кейсах и задания, которые составлены на основании обобщенного опыта, содержат вопросы проективного типа, открытые вопросы, а также прекрасно показал себя в этой связи метод недописанных предложений.

Мы выделяем пять ключевых критериев[1], на основании которых формируем кейсы.

1) источник (источником создания любого кейса являются люди, которые вовлечены в определенную ситуацию, требующую решения);

2) процесс отбора (при отборе информации для кейса необходимо ориентироваться на учебные цели; не существует единых подходов к содержанию данных, но они должны быть реальными для сферы, которую описывает кейс, иначе он будет казаться нереальным);

3) содержание (кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы обучающемуся быстро войти в проблему и иметь все необходимые данные для ее решения);

4) проверка (необходима апробация нового кейса непосредственно в учебном процессе или оценка реакции новой аудитории на кейс, который раньше рассматривался, но для других групп обучающихся);

5) процесс устаревания (большинство кейсов постепенно устаревают, поскольку новая ситуация требует новых подходов; проблемы, рассмотренные в кейсе, должны быть актуальны для сегодняшнего дня).

На наш взгляд, заслуживает внимания подход М. Беннета и В. Чакраварти[4], предложивших свою систему критериев качественного кейса. Наши учебные кейсы по формированию и развитию имиджа руководителей образовательных организаций построены с учетом этих критериев.

1. Кейс должен иметь хорошую фабулу, с ним должно быть интересно работать, ведь интерес к материалу - это основа мотивированного самообразования.

2. Хороший кейс не выходит за пределы последних пяти лет. Учебный материал должен быть современным и обновляться.

3. Кейсы должны вызывать сопереживание в разнообразных ситуациях реальной жизни.

4. Хороший кейс включает ориентировки на хорошие и реальные источники.

5. Хороший кейс требует высокой оценки уже принятых решений. Поскольку в реальной жизни принимают решения, руководствуясь прецедентами, прежними действиями, то целесообразно, чтобы кейс представлял рациональные моменты прежних решений, по которым можно строить новые решения.

6. Хороший кейс требует решения проблем менеджмента. В учебном процессе желательно отдавать предпочтение кейсам, требующим выработки решений, а не кейсам, где нужна оценка решений, уже принимавшихся другими. Кейс учит искусству менеджмента – как смоделировать проблему в структуре дерева решений.

Примером одного из кейсов может служить набор ситуаций, который предлагается слушателям курсов повышения квалификации (руководителям ОО). Дисциплина «Управление имиджем образовательной организации» в учебном плане ППП «Менеджмент в образовании» стоит в блоке дисциплин по выбору. На неё предполагается 18 часов при очно-заочной форме обучения (4 часа лекционных, 8 практических и 6 часов самостоятельной работы) или 22 часа при реализации дистанционной формы обучения. Ситуация 1 учебного кейса 1 приведена ниже. В качестве задания предлагается разбор реальной ситуации, а также проработка ситуации в предлагаемой матрице с вычленением проблем и их причин, поиском путей решения и обозначением предполагаемых ресурсов.

Кейс 1. Ситуация 1.

В сельской малокомплектной школе-детском саду назначен новый директор. Предыдущий директор был уволен по итогам комплексной проверки. Коллектив уставший, разочарованный, разрозненный. Имидж негативный. Если в д/саду более-менее благополучно с наполняемостью, то из начальной школы родители забирают детей в соседние крупные школы, куда их доставляет школьный автобус.

Приоритетные задачи, которые поставил новый директор: сохранение контингента начальной школы, повышение авторитета школы, формирование положительного имиджа.

Уважаемые коллеги, давайте попробуем помочь директору в решении ситуации.

Матрица для решения ситуации.

Проблемы	Причины	Вариант решения проблемы	Источники (ресурсы) для решения проблемы
...			
.....			
...			

Этап 1. Групповая работа. Определение проблем в обозначенной ситуации и анализ причин их возникновения.

Этап 2. Индивидуальная работа. Варианты решения проблемы.

Этап 3. Выбор оптимальных вариантов решения проблемы и определение ресурсов

Ниже приводится в ходе групповой работы слушателей частично заполненная матрица, которая далее прорабатывается сначала индивидуально (с анализом, обоснованием решения, с целью прогнозирования ситуации), а затем в форме группового обсуждения заполняется окончательно. Эксперт оценивает работу группы.

Проблемы	Причины	Вариант решения проблемы	Источники (ресурсы) для решения проблемы
Отток детей в соседние более крупные школы	Наличие автобуса у соседних более многочисленных школ		
В школе остаются дети из социально неблагополучных семей	Родители равнодушны и не заинтересованы в результатах детей, либо работают за пределами поселка и не имеют возможности провожать детей до остановки		
Скудный набор и однообразие дополнительных программ	Дополнительные программы ведут сами учителя		
Влияние негативного мнения бывшего директора на жителей поселка (слухи, домыслы)	Бывший директор- местный житель - имеет влияние на малообразованных родителей, обладает способностью убеждать		
Низкий результат учащихся в освоении ООП	Слабые способности учеников, мало времени уделяется индивидуальной работе, контролю, коррекции со стороны учителей, незаинтересованность родителей в результатах		
Низкая активность учащихся в районных и областных конкурсах	Отсутствие автобуса для выезда на мероприятия, слабые способности учеников, недостаток времени у учителей		
Работники школы уводят собственных детей в другие школы	Недоверие учителям		
Сложная адаптация выпускников в 5 классе при переходе в среднее звено (другую школу)	Выпускники школы вливаются в уже сформировавшийся коллектив, где свои традиции, новые учителя, требования, теряются в большой школе, снижается успеваемость		
Несоответствие МТБ требованиям ФГОС	Отсутствие спортивного зала, спортивной площадки, библиотеки		
...			

Этот пример представляет собой подтверждение того, что кейс отождествляется нами с учебно-методическим комплексом расширенного содержания, который может выступать средством формирования / или развития имиджа руководителя в совокупности с другими педагогическими средствами. Слушатель в ходе самостоятельной работы при решении ситуации кейса изучает литературу по имиджологии, общему и стратегическому менеджменту, маркетингу, применяет полученные в ходе профессиональной переподготовки знания, анализирует, обобщает, оценивает, в результате чего у него формируется компетенция комплексного анализа ситуации, планирования и прогнозирования. Надо отметить, что кейсы готовятся по каждой учебной дисциплине программы ДПО, в нашем случае – в рамках программ ДПО для руководителей образовательных организаций. Кейскак обязательный компонент учебно-методического обеспечения учебного процесса гарантирует успешную реализацию всей учебной программы.

Список литературы

1. Ресурсный центр учебных кейсов Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.gsom.spbu.ru/umc/>
2. Коллекции кейсов на английском языке на сайте Некоммерческой организации «The Case Centre» (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.thecasecentre.org/educators/>
3. Педагогический словарь. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://pedagogical.academic.ru/>
4. Токмакова О.В.. Педагогические средства: сущность, цели использования, виды. // (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://do-kirov.ru/articles/pedagogicheskie-sredstva-sushchnost-tseli-ispolzovaniya-vidy-sredstva-obucheniya-v-distant>

УДК 377

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ

*В.В. Авраменко
г. Могилев, Беларусь*

Рефлексивная компетентность педагога выступает системообразующим компонентом его профессиональной деятельности и рассматривается как метакомпетентность, что предполагает создание соответствующих практик в системе вузовского и последиplomного образования педагогов.

Ключевые слова: Компетентностный подход, рефлексивная компетентность, метакомпетентность, условия развития педагогической рефлексии.

Reflexive competence of the teacher serves as systemically important component of his (her) professional activity and is considered as metacompetence that involves the creation of appropriate practices in the system of higher and postgraduate education of teachers.

Key words: Competence building approach, reflexive competence, metacompetence, conditions of the development of pedagogical reflexion

Главная идея компетентностного подхода — формирование профессиональной компетентности специалиста, о которой можно судить по тем умениям и навыкам, которые специалист применяет для решения сложных профессиональных и жизненных

ситуаций. В работах исследователей профессиональной компетентности в различных сферах деятельности, её структуры выделяется рефлексия как компетенция и компетентность, что позволяет рассматривать ее как метакомпетентность, как системообразующий элемент профессиональной компетентности (И.А. Зимняя, В.И. Метаева) [2, 7]. Так, В.А.Метаева выделяет рефлексивную компетентность как акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности, и определяет её как метакомпетентность [7].

Исследования структуры педагогической компетентности, проведенные Л.М. Митиной [8], Л.Е. Калининой [3], Ю.В. Кушеверской [6], И.А.Стеценко [10], подтверждают положение о том, что рефлексивная компетентность выступает как необходимая составляющая профессиональной педагогической компетентности, как её содержательный элемент и как условие её развития. Наиболее ярко рефлексия представлена в педагогической деятельности в условиях инноваций, когда личностное развитие ученика становится доминирующей ценностью. По мнению Ю.В. Кушеверской, рефлексивная компетентность – системообразующий компонент профессиональной педагогической деятельности и качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексию, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу в учебной и профессиональной деятельности, достижению их максимальной эффективности и результативности [6].

В литературе представлены различные трактовки содержания понятия «рефлексивная компетентность», однако общими характеристиками этого понятия являются следующие: это интегративное качество личности; отражает степень освоения совокупности рефлексивных компетенций; это готовность и способность педагога к рефлексивной деятельности с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта. Е.В. Пискунова в рамках деятельностного подхода выделяет рефлексивно-проектную компетентность педагогов, так как рефлексия является основой педагогического проектирования на всех его этапах: от замысливания цели до получения и анализа результата [9].

Структура рефлексивной компетентности рассматривается исследователями в соответствии с подходом И.А. Зимней к структуре компетентностей и включает: готовность к проявлению рефлексивной компетентности (мотивационный компонент); владение знанием содержания рефлексивной компетентности (когнитивный компонент); опыт проявления рефлексивной компетентности в разнообразных ситуациях (поведенческий компонент); отношение к содержанию рефлексивной компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой компонент); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления рефлексивной компетентности [2].

В основе формирования рефлексивной компетентности лежит уровень развития рефлексивных способностей педагогов. Л.М. Митина в структуре рефлексивных способностей педагога выделяет следующие компоненты: чувство объекта, чувство такта, чувство меры, чувство причастности, чувство ориентира [8].

Содержательный анализ структуры рефлексивной компетентности и рефлексивной способности позволяет определить направления диагностики уровня их развития у педагога. Процедура диагностики в данном контексте рассматривается и как способ развития рефлексии педагога.

В качестве важных условий развития педагогической рефлексии можно выделить следующие: специально организованная рефлексивная деятельность, наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества, активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности, актуализация рефлексивности педагога [1].

Специально организованная рефлексивная деятельность педагога, для которой характерны целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность; общность в построении и способах процесса деятельности и ее конечных результатов. При этом педагог способен подвергать свою деятельность рефлексии и перестройке на основе определенных критериев, а при построении и организации деятельности опираться не на эмоции, а на четкое и однозначное содержание понятий и категорий, например: современные парадигмы образования, типы уроков и т.п.

Наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества. Рефлексивная среда и рефлексивное сообщество – это некая система условий развития личности, открывающая перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основными направлениями работы в рефлексивной среде выступают работа со смыслами и ценностями педагога; осуществление психологически безопасной диагностики профессиональных качеств и использование полученных результатов для своего профессионального совершенствования; развитие творческой уникальности педагога. Функция подобного рода среды - стимулировать сотворчество, создавать условия выбора, в результате чего происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале.

Активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности. Особенность отношений в педагогическом процессе в условиях рефлексивной деятельности предполагает, что и педагог и обучающийся выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие своих действий. Именно в таких взаимопереходах субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные отношения и заключены механизмы развития профессиональной рефлексии педагога. Результатом таких отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество на основе использования рефлексивно-деятельностных технологий на уроке, организации диалога и полилога.

Актуализация рефлексивности педагога предполагает, что благодаря рефлексии педагог выходит из поглощения самой профессией, имеет возможность посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней, и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней. Актуализированная рефлексивность педагога позволяет ему преодолеть педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста. Этому способствует использование различных схем самоанализа собственной деятельности, деятельности коллег.

Развитие педагогической рефлексии происходит в процессе освоения педагогической деятельности как на этапе обучения в вузе, так и при осуществлении педагогической деятельности. В процессе профессионального самосовершенствования учителя при выполнении им педагогической деятельности особого внимания требуют формы и методы организации методической работы в коллективе. Активными методами освоения механизмов рефлексии и развития рефлексивной компетентности педагогов являются: психолого-педагогическое просвещение педагогов на основе принципов андрагогики и рефлексивно-деятельностных технологий, организация самооценивания деятельности и личностных качеств учителей, организационно-деятельностная игра (ОДИ), рефлепрактика, развивающий проблемно-рефлексивный полилог, использование тренинговых упражнений и игр, самодиагностика педагогов (диагностика методических запросов, диагностика на основе самооценивания, диагностика на основе объективных показателей, психологическая диагностика), диагностика учащихся, родителей).

Рефлексивная компетентность педагога - это уровень развития самосознания, который предполагает умение понимать собственное психическое состояние, управлять им, воздействуя на себя как на другого, что позволяет расширить возможности познания мира в себе и себя в этом мире.

Список литературы

1. Аверина, М.Н. Формирование и развитие рефлексивных умений в процесс повышения квалификации учителей / М.Н. Аверина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. - №1. – С. 108-111
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 30 с.
3. Калинина, Л.Е. Инновационные подходы к формированию рефлексивной компетентности будущих учителей иностранного языка /Л.Е. Калинина. – электронный ресурс. Адрес доступа: <http://proecta.ru/html/modules.php> (Образовательный портал Кировского района г. Екатеринбурга). Дата доступа: 29.09.2015
4. Ключева, Н.В. Технология работы психолога с учителем / Н.В.Ключева. – М., 2000. – 216 с.
5. Корецкая, Е.В. Культура рефлексии педагога. Методическое пособие / Е.В. Корецкая. - Курск, 2001. - 92с.
6. Кушеверская, Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа / Ю.В.Кушеверская. - Автореф.... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2007. - 21 с.
7. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева. – электронный ресурс. Адрес доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193923849&archive=1194448667&start from=&ucat=&. Дата доступа: 29.09.2015
8. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. - М., 1998. – 320 с.
9. Пискунова, Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. 2005. Выпуск 1(45). Серия Психология. С. 62-66.
10. Стеценко. И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И.А. Стеценко. - Ростов-на-Дону: Изд-во Рост.ун-та, 2006. - 256 с.

УДК 37.06

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОФИЛИЗАЦИИ

*А.Н. Бондарев
г. Могилев, Беларусь*

Автор предлагает системный подход решения проблемы профориентации учащихся второй и третьей ступени общего среднего образования. Данный подход может быть использован для создания региональной модели профилизации с оптимальным использованием местных ресурсов и возможностей. Организация системной работы по профориентации будет способствовать не только более качественной подготовке учащихся выпускных классов по профильным предметам, но и профессиональному самоопределению учащихся.

Ключевые слова: профилизация, региональная модель профилизации (РМП), профориентация, самоопределение учащихся, системный подход, критерии деятельности РМП.

The author proposes a systematic approach to solving the problem of professional orientation of pupils of the second and third stages of General secondary education. This approach can be used to create a regional model of profiling with optimal use of local resources and opportunities. The organization of systematic work on vocational guidance will not only better prepare pupils for their final year of core subjects, but also to professional self-determination.

Key words: profiling, regional model of profiling (RMP), career guidance, self-determination of pupils, systematic approach, the criteria for the RMP activities.

Развитие страны за счет, в первую очередь, внутренних ресурсов, как материальных, так и интеллектуальных является первоочередной задачей, стоящей перед обществом. Потребность в высокопрофессиональных кадрах высока. Использование принципа индивидуализации и дифференциации создает возможность для формирования уже на стадии получения общего образования учащегося заинтересованного в изучении предметов, определении особо важных предметов для себя, и даже определении будущей профессии.

В 2015 году Министерством образования Республики Беларусь было принято решение о реализации в системе общего среднего образования профильного обучения. Профильное обучение предусматривает изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне и проведение факультативных занятий профессиональной направленности (профессионально ориентированных курсов) для ориентации на получение педагогических, военных и иных специальностей.

Решение проблемы профилизации будет способствовать более качественной подготовке учащихся выпускных классов по профильным предметам и улучшению результатов централизованного тестирования, а следовательно, и более качественному решению вопроса профессионального самоопределения. Вместе с тем, профилизация должна дополнять профориентационную работу, но не подменять ее. Вот почему решение проблемы профориентации, переход на новые учебные планы и программы намечено осуществить в течение 5 лет. Главное – не навредить ребенку.

Важным направлением в контексте решения проблемы профориентационной работы является работа с высокомотивированными учащимися. Участие их в конкурсах, олимпиадах, турнирах нужно рассматривать как профориентационную работу или как предпрофильную подготовку. Необходимо проявлять усилия по выявлению таких учащихся и их сопровождению. Таким образом, вопросы профилизации, выбора профессии, подготовки к поступлению в вузы, ссузы, работа с высокомотивированными учащимися относится к одной теме профориентации, и ее можно рассматривать комплексно.

В сентябре 2015 года были утверждены новые критерии и показатели деятельности учреждений образования, отделов (управлений) образования, спорта и туризма рай(гор)исполкомов на 2015 год. По системе общего среднего образования для отделов образования, спорта и туризма определены шесть критериев. Из них три критерия непосредственно относятся к профилизации: количество выпускников, направленных на обучение в учреждения высшего образования на условиях целевой подготовки, средний балл централизованного тестирования у выпускников этого года и количество участников и победителей третьего и заключительного этапа республиканской олимпиады по учебным предметам. Эти же критерии используются и для управлений образования облисполкомов (горисполкома г. Минска), а два последних и в учреждениях общего среднего образования.

Представляется целесообразным рассматривать проблему профилизации в региональном аспекте. Основанием для этого является несовпадение запросов потребителя в лице ученика и его родителей и ресурсных возможностей отдельного учреждения образования. Предлагаемая примерная региональная модель организационно-

методического обеспечения профилизации (РМП), включает два направления и три уровня: организация профильного обучения, подготовка учащихся к поступлению, и работа с высокомотивированными учащимися на уровнях: допрофильная подготовка (5-8 классы), предпрофильная подготовка (9 класс), предпрофессиональная подготовка (10-11 классы) и профильная подготовка (10-11 классы).

Региональная модель профилизации является описанием механизма рационального использования образовательных ресурсов региона (района) с целью решения как проблемы обеспечения региона необходимыми кадрами, так и удовлетворения запросов учащихся и их родителей на получение образовательных услуг в регионе. Конструирование модели опирается как на эмпирические свойства, выявленные и определенные в регионе, так и на вновь создаваемые в соответствии с современными особенностями.

Целью РМП является создание условий в регионе получения образовательных услуг для самоопределения учащихся в выборе будущей профессии и развития их возможностей для дальнейшего образования обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программ общего среднего образования; расширение возможности социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

Задачи РМП:

- создать в регионе систему профориентационной работы с максимальным охватом учащихся через использование образовательных возможностей учреждений образования всех видов и форм;

- организовать профильное и предпрофессиональное обучение на третьей ступени общего среднего образования с учетом интересов учащихся и их родителей, обеспечивих качественную подготовку к поступлению в вузы и ссузы;

- способствовать получению полноценного образования разными категориями обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями.разработать региональную систему работы с высокомотивированными учащимися.

Для реализации РМП необходимо:

- обеспечить реализацию учебных программ повышенного уровня профессиональными педагогами, способствовать повышению их квалификации и мастерства;

- принять меры по обеспечению школ оборудованием, учебными пособиями, учебниками, методическими материалами, отвечающими задачам профильного обучения;

- разработать вариант сетевого взаимодействия учреждений образования района обеспечивающего наиболее сбалансированный спектр возможностей получения старшеклассниками общего среднего образования на профильном уровне, а также в непрофильных(общеобразовательных) школах, классах и группах;

- организовать психолого-педагогическое сопровождение и диагностику учащихся.

Принципы реализации модели: системности, региональности, открытости, динамичности, цикличности, результативности.

Система работы по реализации региональной модели профилизации включает в себя:

- заказ управления образования на целевую профилизацию в соответствии с социально-экономической ситуацией;

- анализ ресурсной базы в регионе для реализации профилизации;

- управление созданием и реализацией РМП (Совет по реализации РМП, который возглавляет начальник отдела образования, спорта и туризма или его заместитель);

- планирование деятельности учреждений образования района, их участия в сетевом взаимодействии по организации и проведению всех видов профориентационной работы;

-осуществление обратной связи через взаимодействие с получателями образовательных услуг в лице учащихся и их родителей;

-организация сетевого взаимодействия учреждений образования (как внутри региона, так и вне его) по реализации задач РМП;

-анализ результатов деятельности РМП и их анализ;

-корректирующие действия (текущие, ежегодные, стратегические) по развитию и совершенствованию РМП.

Направления деятельности для учреждений:

организация гибкой системы профильного обучения, сети факультативов, курсов, кружков;

организация мероприятий профориентационного характера;

вовлечение учащихся в конкурсное, олимпиадное движение;

организация методической работы, использование педагогами современных методик и технологий;

проведение психолого-педагогической работы с учащимися, создание профориентационной базы данных на учащихся;

анализ результативности профориентационной работы.

Направления деятельности для районов:

определение региональной сети профильных классов и групп;

организация межшкольных курсов по подготовке к ЦТ, факультативов, ресурсных центров;

организация региональных форм работы с одаренными учащимися;

организация мероприятий проф. характера, заключение договоров с учреждениями высшего и среднего специального образования;

организация в районе и между районами турниров, конкурсов, мини-олимпиад;

организация работы районных методических объединений учителей профильных и предпрофильных классов, творческих групп, тренерских клубов;

организация регионального мониторинга качества профильного обучения и профориентационной работы.

Критерии деятельности РМП:

1. Количество учреждений образования и профильных классов в них с указанием модели профилизации и профильных предметов (процент охвата учащихся района профильным обучением);

2. Организация в учреждениях образования факультативов, количество и наименование факультативов в учреждениях образования, в том числе по подготовке к ЦТ (процент охвата учащихся 10-11 классов факультативами/подготовкой к ЦТ), (процент охвата всех учащихся района факультативами);

3. Формы работы с учащимися (учрежденческие, между учреждениями, районные, областные) по подготовке к олимпиадам, конкурсам, турнирам (количество участников и процент охвата);

4. Мероприятия (школьные) межшкольные, районные, областные, республиканские, международные (предметные, межпредметные), (олимпиады, конкурсы, конференции, турниры)/количество участников или процент охвата;

5. Участие учащихся в кружках (школьных или учреждений дополнительного образования детей и молодежи) (процент охвата);

6. Участие учащихся в предметных, профильных летних (школьных, районных, областных, республиканских) лагерях;

7. Организация в районе подготовительных курсов по подготовке к ЦТ;

8. Мероприятия профориентационного характера (школьные, межшкольные, районные);

9. Организация договорных мероприятий с вузами и ссузами по подготовке учащихся к ЦТ, олимпиадам, конкурсам;

10. Результативность профильной работы (поступление или трудоустройство выпускников, результаты ЦТ, олимпиад, конкурсов).

На основе мониторинговых исследований, результатов учащихся при поступлении в учреждения образования, гимназические классы, результатов учащихся в конкурсном, олимпиадном движении с учетом организации профильной работы на протяжении предыдущего года выстраивается модель профилизации в регионе на следующий учебный год. Ежегодная корректировка РМП с учетом изменяющихся условий, ресурсного обеспечения, результатов профилизации предыдущего учебного года будет способствовать более полной и результативной реализации заказа потребителей на образовательную профильную подготовку учащихся к следующему уровню образования или трудовой деятельности.

УДК 378.046.4

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В.Н. Гирина
г. Могилев, Беларусь

В статье анализируется опыт преподавания учебного предмета «Обществоведение» в Республике Беларусь. Показана роль институтов развития образования в совершенствовании дидактической компетентности учителей обществоведения. Раскрываются содержательные аспекты повышения квалификации современного педагога. Намечаются ориентиры обновления содержания интегрированного мировоззренческого предмета в системе общего среднего образования.

Ключевые слова: дидактическая компетентность, устойчивое развитие, гуманизация, интеграция, интегрированный учебный предмет, дидактическая модель.

The article analyzes the experience of teaching the subject "Social Science" in the Republic of Belarus. The role of education development institutes in the improvement of didactic competence of teachers of social science is pointed. Substantive aspects of professional development of modern teachers are disclosed. Reference points of the content of the integrated ideological subjects in the general secondary education are outlined.

Key words: didactic competence, sustainable development, humanization, integration, integrated discipline, didactic model.

Необходимость совершенствования дидактической компетентности учителей непосредственно связана с возрастающей ролью образования в современном мире, изменением цели и смысла педагогической деятельности, с представлениями об идеале образованности человека. Известно, что дидактика исследует обучение на теоретическом уровне, дает научное обоснование его целей, содержания, методов и организационных форм. Она призвана не только дать ответ на три основных вопроса: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?», но и прогнозировать последствия введения в практику школы новых методов, средств, образовательных стандартов и учебных материалов, систем контроля и оценки. Современный учитель должен уметь преодолевать педагогические стереотипы, дидактические клише, обладать высоким уровнем методологической культуры, нацеленной на анализ мировоззренческих, дидактических, аксиологических проблем, возникающих в образовании на современном этапе развития. В связи с этим дидактическая компетентность является составной частью педагогической

компетентности и одной из ключевых сторон в подготовке высококвалифицированного педагога для работы в современной школе.

В современном мире образование рассматривается как открытая сложная нелинейная динамическая система, в которой реализуются идеи гуманизации и гуманитаризации, экологизации и интеграции, предоставляется содержание, необходимое для выработки мировоззренческих ориентиров, создаются условия для формирования личности в русле природосообразности и культуросообразности, усвоения культурных ценностей и синергетического стиля мышления. Изучение тенденций образования в современном мире показывает, что в начале XXI века произошла переоценка ценностных ориентиров, изменение его целей и функций. Как отмечает И.А.Колесникова, современное образование призвано стать универсальной формой самосовершенствования человечества на основе самопознания и рефлексии над своей судьбой. Оно предъявляет индивидууму культурно-цивилизационный опыт человечества как основу для индивидуального развития. Чем совершенней система образования, чем более высокий ранг занимает в системе общественных отношений знание и познавательная деятельность, тем целенаправленнее, осмысленнее развивается человечество, государство, нация» [1, с. 195–196]. Перечисленные выше позиции нашли свое отражение в ряде документов, определяющих развитие белорусского общества и государства. Так, например, в «Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. (п. 4.1.2. Совершенствование системы образования)» ставится цель вывести национальную систему образования на уровень, соответствующий мировым стандартам, при этом особую значимость для Беларуси приобретает опережающий характер развития образования, нацеленность его на запросы и ценности будущей постиндустриальной цивилизации [2, с.74–76]. Успешность образовательной деятельности при таком понимании зависит от многих факторов: в первую очередь от исторической эпохи, в рамках которой функционирует та или иная педагогическая система; продуманности и продуктивности философско-мировоззренческих воззрений, лежащих в основе многочисленных педагогических концепций и воспитательных систем; имеющихся в том или ином государстве идеологических, политических, социально-экономических условий; культурно-исторических традиций, веками складывавшихся в истории народа и сформировавшихся на этой основе основных черт его менталитета. Стремясь к совершенствованию системы образования, необходимо опираться на достигнутое и гибко реагировать на новые образовательные тенденции и, как нам представляется, важно учитывать предложение Т.Г. Новиковой о том, что осуществляя модернизацию образования, с ориентацией на международный (западноевропейский и американский) опыт, следует серьезное внимание уделить специфике культуры, менталитета, местных особенностей. Опыт нельзя импортировать или перенести из одних условий в другие. Модернизация должна осуществляться в благоприятных условиях, учитывая предшествующие традиции и современное состояние общества. По мнению автора, можно вести разговор о принципе "генетической совместимости"[2].

Обществоведение преподается в Республике Беларусь более 50 лет. Специфика предмета заключается в том, что на протяжении всего этого времени идет поиск его концептуально-содержательных основ и методических решений. Чтобы оценить современный уровень обществоведческого образования и выявить тенденции развития, проанализируем этапы его становления и функционирования. В перечне изучаемых вопросов учебных программ по курсу обществоведения (1963, 1978, 1981, 1986 гг.) явно и однозначно прослеживается социоцентризм. Лишь в действующем с 1986 по 1990 г. тематическом планировании в философский раздел курса «Обществоведение» был введен урок «Личность и общество». Наряду с усилением внимания к проблеме человека в курсе обществоведения, в учебные планы школ вводились новые предметы: 1975/76 гг. – основы Советского государства и права, 1975/76 – этика, 1984/85 – этика и психология семейной

жизни. Однако состав данного обществоведческого цикла нельзя признать оптимальным, так как он складывался стихийно, преимущественно экстенсивно, путем добавления новых предметов, без пересмотра содержания и структуры существовавших ранее.

Вместе с комплексными изменениями в общественно-политической жизни общества наметился пересмотр содержания и методики преподавания предметов обществоведческого цикла. Это выразилось в предложении рассматривать проблему «личность и общество» как сквозную для многих тем, в стремлении повернуть весь обществоведческий курс к личности ученика. Приказом Министерства «О перестройке преподавания общественных дисциплин» с 1992/93 учебного года в учебные планы школ был введен новый интегрированный курс «Человек и общество» (8–11 классы). По программе и с использованием учебников и учебно-методических пособий, которые были разработаны авторским коллективом под руководством Л.Н. Боголюбова, преподавание курса «Человек и общество» велось в Республике Беларусь с 1992/93 учебного года по 01.09.1998г. Поскольку названный курс был построен без учета национально-культурных особенностей Беларуси, в соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь от 01.09.1998 года был осуществлен постепенный переход на новое содержание социально-гуманитарного образования (Курс «Человек и мир» (Гуманистика), разработанный авторским коллективом под руководством Ю.А.Харина преподавался в 8–11 классах). Изучение тенденций совершенствования обществоведческого предмета и соответствующих ему учебно-методических пособий свидетельствует о расширении круга вопросов, потенциально способных оказывать влияние на формирование мировоззрения и становление личности учащихся.

В настоящее время изучение обществоведения осуществляется на основе учебно-методического комплекса, разработанного авторским коллективом под руководством М.И. Вишневого. Разделы предмета называются «Человек. Общество. Культура», «Современное общество» и «Белорусское государство». При разработке Концепции [4], стандарта [5], программы названного предмета [6] учитывались традиции отечественного образования, международный педагогический опыт, новые психолого-педагогические идеи и концепции.

«Обществоведение» в учреждениях общего среднего образования является интегрированным учебным предметом. Источниками конструирования содержания учебного предмета «Обществоведение» являются педагогически адаптированные знания, отобранные из таких гуманитарных и социальных наук, как антропология, культурология, правоведение, политология, психология, педагогика, религиоведение, социология, социальная экология, этика, эстетика, философия, футурология, экономическая теория и др. Поэтому с точки зрения дидактики не должно быть противоречия между интегрированным социально-мировоззренческим предметом и отбором содержания и методикой преподавания из тех научных дисциплин, из которых создается данный предмет.

Целью интегрированного социально-гуманитарного учебного предмета «Обществоведение» является содействие становлению социально зрелой творческой личности, обладающей развитым сознанием и самосознанием, способной на основе осмысления культурно-исторического опыта, базовых ценностей отечественной и мировой культуры, проблем развития современной цивилизации и понимания основных тенденций развития общества определить пути конструктивной самореализации, активно включиться в созидательную деятельность.

Задачи обучения обществоведению состоят в том, чтобы обеспечить: освоение учащимися картины мира и места человека в нём, адекватной современному уровню научных знаний и доступной им по содержанию; усвоение необходимых для этого знаний об основных сферах общественной жизни и видах деятельности, их эффективное применение в процессе взаимодействия с социальной средой и выполнения типичных социальных ролей; развитие духовно-нравственной, правовой, политической,

экономической, экологической, эстетической культуры учащихся, а также культуры мышления, общения, труда, учёбы, досуга; формирование у учащихся гражданского самосознания, патриотизма и ответственной социальной позиции, опыта конструктивного общения, взаимопонимания и сотрудничества; совершенствование общеучебных умений и навыков; освоение соответствующих содержанию учебного предмета «Обществоведение» конструктивных способов деятельности; развитие умений самоанализа, самооценки; побуждение к самосовершенствованию, повышению культурного уровня; удовлетворение образовательных запросов личности с учётом её индивидуально-возрастных особенностей и возможностей через максимальное приближение содержания учебного предмета к потребностям и интересам учащихся; успешную социализацию школьников; выработку установок и убеждений, необходимых для продолжения образования, активного включения в трудовую деятельность и общественную жизнь.

В целях совершенствования обществоведческого образования учащихся с 1 сентября 2015–2016 учебного года в Республике Беларусь предусмотрены допрофильная подготовка на II ступени общего среднего образования и профильное обучение на III ступени общего среднего образования. Изучение предмета в X–XI классах будет осуществляться как на базовом, так и на повышенном уровнях. В связи с этими изменениями обобщается, анализируется и переосмысливается уже накопленный опыт, более последовательно выявляется специфика и место учебного предмета «Обществоведение» в системе школьного образования, определяется оптимальная структура и критерии обоснованного отбора содержания, ведётся поиск дидактических оснований и эффективных педагогических технологий, надёжных средств выявления и оценки уровня подготовки учащихся. В первую очередь – это наличие базовых понятий, необходимых для осознанного понимания изучаемого содержания. Успешность в усвоении предмета может быть достигнута лишь в том случае, если понятия, отобранные по объектному принципу, будут носить интегративный характер относительно тех наук, из которых отбирается содержание обществоведения, выверены с научной точки зрения, «нейтральны» к тем или иным концепциям, школам, авторам, а так же адаптированы к возрасту учащихся.

С нашей точки зрения, оптимальным можно считать содержание обществоведческого предмета, если в нём будет представлен понятийный аппарат, необходимый и достаточный для введения учащихся в круг рассматриваемых вопросов, найдут отражение новейшие достижения базовых по отношению к нему наук, междисциплинарная интеграция будет осуществляться как на этапе отбора содержания, так и в процессе выбора и применения адекватных ему приемов и средств преподавания. Содержание, таким образом, отбирается не только и не столько по его месту и роли в системе той или иной науки, а по значению в формировании общей культуры человека, с учётом потребностей и запросов учащихся и должно быть приближено к жизненному миру учащихся, их культуре и социализации. Поэтому акцент должен быть сделан на рассмотрение жизненных реалий, на те проблемы, которые волнуют самого ученика, те виды знаний и умений, которые помогут ему успешно решать задачи социальной адаптации. Научные знания используются в этом случае лишь в той мере, в какой они помогают достижению поставленных целей. Весомый вклад в освоение предмета призваны внести не только содержательные компоненты из наук, из которых интегрируется обществоведение, но и ознакомление с их основными методами получения знаний. Так, например, в психологии и социологии это тестирование, анкетирование и интервью. Большую роль в усвоении обществоведческих знаний играют интеллектуальные умения, включающие анализ и синтез, установление последовательности, определение взаимосвязей и др. Специфическими для обществоведения являются такие умения, как характеризовать, сравнивать и оценивать социальные явления и процессы и объяснять причинно-следственные связи между ними, осуществлять поиск социально-гуманитарной информации в различных источниках,

анализировать и интерпретировать её, формулировать и аргументировать собственные суждения по определенным социальным проблемам, находить решение нестандартных задач.

Для решения задач допрофильной подготовки в IX классе вводится факультатив, нацеленный на систематизацию знаний, подготовку к изучению учебного предмета «Обществоведение» на повышенном уровне в X–XI классах, отработку способов учебно-познавательной деятельности, предусмотренных учебной программой, выработку умений применять социально-гуманитарные знания при решении практических задач, мотивацию учащихся на выбор профессий социально-гуманитарного направления. Предметные результаты освоения учащимися содержания учебного предмета «Обществоведение» на базовом уровне ориентированы на обеспечение преимущественно общеобразовательной и общекультурной подготовки. На базовом уровне изучения предмета важно осуществить отбор содержательных компонентов и методических решений, которые могут содействовать созданию условий для развития и самореализации личности путем предложения ей педагогически обоснованного, вариативного, личностно значимого содержания, отобранного из различных областей знаний. Вводимые элементы содержания образования на повышенном уровне направлены на углубление знаний, раскрытие актуальных вопросов, соответствующих современному уровню социально-гуманитарных наук, расширение личностно значимого для учащихся учебного материала, в том числе профориентационной направленности.

Своеобразием курса «Обществоведение» является необходимость отбора содержания из разных наук, поэтому важно учитывать не только достигнутый ими уровень в изучении человека, но и те знания, которые получаются при их взаимодействии. Анализ и осмысление значимых философских, педагогических и методических учений с целью теоретического обоснования концептуальных подходов к созданию интегрированных мировоззренческих социально-гуманитарных курсов позволяет сделать вывод, что наиболее адекватной целям и задачам данных курсов является теория педагогически ориентированного мировоззренческого синтеза, разработанная М.И.Вишневым. Ее суть в объединении и согласовании друг с другом признаваемых плодотворными мировоззренческих идей о человеке, его становлении и бытии [7, с.170].

Особая роль принадлежит реализации методологического потенциала философских знаний, применение их в качестве ориентировочной основы для изучения различных тем, раскрытию на уроках личностной значимости обществоведческих положений, ориентация на выработку собственного отношения учащихся к рассматриваемым процессам и явлениям, формирование умения делать лично для себя правильные выводы из изученного материала. Это побуждает учителя к постоянному поиску актуальной информации, нацеливает на освоение эффективных методических приемов и средств реализации компетентностного подхода в процессе преподавания учебного предмета «Обществоведение».

Определение целей обществоведческой подготовки служит системообразующим фактором отбора содержания и выбора методических решений в преподавании данного предмета. Здесь целесообразно использовать методику структурно-функционального анализа П.В. Горы [8, с. 6–10], которая заключается в углубленном анализе содержания учебного материала предстоящего урока. В этих целях анализируются концепция, стандарт, программа, учебное пособие, отбирается необходимый материал из научных публикаций, учебно-методической литературы. Это позволяет разработать основное содержание урока, выделить в нем структурные компоненты, прогнозировать результаты обучения, формулировать цели урока, отбирать наиболее эффективные методические приемы и средства, организовывать познавательную деятельность учащихся, разработать диагностирующий инструментарий.

Стремясь к новой парадигме образования, ориентированной на решение задач, которые стоят перед обществом и личностью, необходимо сохранить все то

положительное, что имеется в системе образования Республики Беларусь в настоящее время. Вместе с тем необходимо переосмысление имеющегося опыта, его методологических оснований, корректировка содержания учебных предметов, сочетания в образовательном процессе различных подходов: личностно-ориентированного, компетентностного и культурологического. Следует отметить, что для их реализации необходим тщательный отбор содержания, на основе которого они будут реализовываться. Здесь важно руководствоваться методологическими основаниями, разработанными И.Я. Лернером [9, с. 91–92] и включать опыт познавательной деятельности (знания); осуществления способов деятельности (умения); творческой деятельности (принятие эффективных решений в проблемных ситуациях); осуществления эмоционально-ценностных отношений (личностные ориентации). При анализе образовательной системы или ее составляющих, по мнению польского дидакта В. Оконя, необходимо учитывать универсальные критерии, которые значимы в любой дидактической системе и в любых социальных условиях. Они касаются необходимости учета требований, связанных с развитием личности ребенка, с развитием культуры, формирующей эмоционально-ценностные отношения, с изменяющимся обществом. Автор подчеркивает, что учебные планы необходимо разрабатывать на основе принципов сбалансированности, дифференциации, гибкости, вариативности, функциональности [10, с. 94–109].

Наиболее последовательно актуальные проблемы школьного обществоведческого образования раскрыты авторским коллективом под руководством Л.Н. Боголюбова, поэтому в процессе повышения квалификации учителям обществоведения рекомендуется познакомиться с подходами А.Ю. Лазебниковой, Л.Ф. Ивановой, О.В. Кишенковой и др. к созданию и методике преподавания обществоведческих курсов [11]. На совершенствование профессионального мастерства учителя нацеливают изложенные в учебнике Л.С.Бахмутовой, Е.К.Калуцкой [12] рекомендации по использованию при изучении обществознания различных методологических подходов к анализу общественных явлений прошлого и современности (цивилизационного, формационно-стадиального, культурологического, антропологического, ценностно-ориентированного, личностно-деятельностного, структурно-функционального), применению эффективных путей достижения личностных, метапредметных, предметных результатов освоения учащимися обществоведческого предмета.

Особая роль в повышении квалификации учителей обществоведения отводится институтам развития образования, которые призваны актуализировать имеющиеся у учителей знания и умения, создать условия для эффективной подготовки к преподаванию названного предмета в системе общего среднего образования. В процессе освоения содержания повышения квалификации оказывается научно-методическая поддержка в совершенствовании профессионально-педагогической культуры, дидактической компетентности учителей обществоведения, осуществляется их включение в современные инновационные образовательные процессы, формируется установка на интеграцию в профессиональную деятельность современных педагогических идей и эффективного опыта работы других педагогов, осуществляется мотивация к дальнейшему самосовершенствованию профессиональных и личностных компетенций.

Программа повышения квалификации, разработанная в учреждении образования «Могилевский государственный областной институт развития образования» состоит из трех блоков: философско-культурологического, психолого-педагогического, предметно-методического.

В философско-культурологическом блоке рассматриваются темы: *философско-методологические основы современного образования; современная философия о мире и человеке; культурно-образовательное пространство современного мира; модель культурно-образовательного пространства в Республике Беларусь; аксиологические основания и профессиональное мастерство современного педагога; образование в*

интересах устойчивого развития, перспективы образования в информационном обществе, концептуальные основы построения системы допрофильной подготовки и профильного обучения в современной школе, философско-методологическое обоснование компетентностной парадигмы образования, детство как социокультурный феномен и категория современного образования и ряд других.

В психолого-педагогическом блоке наряду с традиционными, такими как *специфика, содержание и методы воспитания в современной школе; система работы с одаренными детьми; формирование мотивации учебной деятельности школьника,* предложены темы: *ведущие парадигмы и подходы в современном образовании; дидактические основы компетентностного подхода в современном образовании; информационная культура и медиакомпетентность участников образовательного процесса; культурологическая парадигма современного образования, дидактическая эвристика в современном образовании.*

Предметно-методический блок направлен как на повышение теоретического уровня, например, темы *место Республики Беларусь в интеграционных процессах на постсоветском и евразийском пространстве в условиях глобализации; проблема экстремизма и терроризма в современном мире; теория и методология современных идеологических процессов; религия и образование в современном мире; религиозные процессы в Беларуси: региональные особенности и тенденции развития,* так и на совершенствование методической подготовки, например, *современные информационные технологии в преподавании обществоведения; формирование критического мышления учащихся в процессе обучения истории и обществоведению; практикумы, ролевые, деловые игры, конкурсы и предметные недели как средство формирования социально-активной, высоконравственной личности, современный урок обществоведения в призме герменевтики.*

Реализация целей и задач учебного предмета «Обществоведение» требует постоянной работы учителя над собой, которая включает постоянное обновление знаний из наук, из которых интегрируется обществоведение, усвоение основных вопросов современной дидактики, овладение современными информационными технологиями. Основные направления совершенствования дидактической компетентности учителей обществоведения заключаются в следующем:

- осознание участниками образовательного процесса необходимости смены образовательной парадигмы, переход от знаниецентрической системы к образованию, базирующемуся на культурологическом, компетентностном, личностно-ориентированном подходах;

- создание комплексной дидактической модели, которая должна включать «ядро» – содержание обучения для устойчивого развития и «оболочку» – фоновые знания и процессуальный блок, нацеленный на усвоение знаний и их практическое применение в жизнедеятельности человека и общества;

- эвристический характер образования, последовательное применение в учебном процессе интерактивных методов, информационно-коммуникационные технологий;

- выстраивание системы допрофильной подготовки и профильного обучения в современной школе с учетом того, что учащийся выступает субъектом своего образования, имеет возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, ставить собственные образовательные цели, иметь возможность отбирать содержание и формы обучения.

Таким образом, актуализация и последовательное выстраивание обществоведческого образования с ориентиром на гуманизацию образования и устойчивое развитие способно совершить прорыв, преодолеть стереотипы индивидуального и общественного сознания, содействовать эффективному решению многообразных задач, с которыми человек постоянно сталкивается в современном мире.

Список литературы

1. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики /И. А. Колесникова. – СПб. : “ДЕТСТВО - ПРЕСС”, 2001. – 288с.
2. Новикова, Т. Г. Взаимосвязь традиций и инноваций как источник и движущая сила развития современного образования / Т. Г. Новикова // Отечественные традиции гуманитарного знания: история и современность : материалы VII науч.-практ. конф. 27 мая 2011 ; ред. кол. : отв. ред. М. П. Горчакова-Сибирская. – СПб. :СПбГИЭУ, 2011. – 431 с.
3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Национальная комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь; Редколлегия: Я. М. Александрович и др. – Мн.: Юнипак. 2004 — 200 с.
4. Концепция учебного предмета «Обществоведение» /Утверждено Приказом Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675.
5. Образовательный стандарт учебного предмета «Обществоведение» /Утверждено Приказом Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 32.
6. Программа для учреждений общего среднего образования с русским (белорусским) языком обучения. Обществоведение. IX–XI классы. – Минск: НИО, 2012.
7. Вишневецкий, М. И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования: Монография. – Могилев: Изд-во Могилевского гос. ун-та им. А.А.Кулешова, 1999. –252 с.
8. Гора, П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе : пособие для учителей. – М., 1971. – 239с.
9. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
10. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – Перевод с польского Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
11. Общая методика преподавания обществознания в школе / Л.Н. Боголюбов, Л.Н. Иванова, А.Ю. Лазебникова [и др.]; под ред. Л.Н. Боголюбова. – М.: Дрофа, 2008. – 606с.
12. Бахмутова, Л. С. Методика преподавания обществознания : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.С. Бахмутова, Е.К. Калуцкая. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 274с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.

УДК 372.878

ОБЩЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ

Т.И. Когачевская
г. Могилев, Беларусь

Реализация культуросообразной парадигмы образования предполагает сохранение и развитие человека культуры. Значительным культуроформирующим потенциалом обладает искусство. Музыка, концентрируя в себе эмоционально-духовный опыт общества, обладает незаурядными возможностями духовного формирования личности, как основы его культуры. Общее музыкальное образование содержит уникальные возможности приобщения учащихся к системе духовных ценностей общества, их освоения как личностно значимых через интонационно-осмысленное переживание и постижение лучших образцов мирового и национального музыкального искусства.

Ключевые слова: культура, образование, музыкальное искусство, духовные ценности, общее музыкальное образование как культуротворчество.

The realization of culture-educational paradigm of education involves the preservation and development of human culture. Art possesses significant culture forming potential. Music, concentrating the emotional and spiritual experience of society, has an outstanding opportunity for spiritual self-identity formation as the basis of culture. General music education provides unique opportunities for introducing students to the system of spiritual values of society, their personally developing through intonation and conscious experience and understanding of the best samples of world and national musical art.

Key words: culture, education, music, spiritual values, general music education as cultural creativity.

Среди важнейших мировых социокультурных тенденций выделяют смену установки при изучении действительности от научного познания к культуре. Отсюда, роль образования следует оценивать по тому, насколько оно формирует тип личности, адекватный объективным социокультурным запросам. В современном мире востребованы интеллект, духовность, свобода, творчество.

Основной смысл образования в любом обществе – восхождение к культуре. Структура и содержание образования обусловлены национальной культурой, но, в тоже время, образование является одним из культуротворческих факторов.

В соответствии культурно-исторической теорией развития психики человека Л.С. Выготского, поведение людей, живущих в условиях культуры определенного общества, является результатом протекания двух разных процессов развития: биологического и культурно-исторического. Биологическая эволюция привела к становлению «человека разумного» как особого вида живых существ. Культурно-историческое развитие способствовало тому, что первобытное состояние поведения и психики менилось человеческим состоянием в современном смысле этого слова. Процессы эти осуществлялись не параллельно, а взаимодействуя, взаимовлияя друг на друга. Таким образом, внешние влияния на ребенка, ассимилируются им лишь в тех формах и в той степени, в которой он подготовлен к их освоению предшествующим соматическим и психическим развитием.

С.И.Гессен в начале XX века сформулировал свою главную идею философии образования: воспитание должно производиться культурой, всем ее массивом, формируя и образуя человека, способного чувствовать и ценить ее, пропитаться ею [2]. Тогда образование становится сферой самореализации человека, является ценностью «само по себе», а не «для чего-то».

Разными сферами культуры общества являются наука, искусство, нравственность, право, религия, хозяйство. История образования трактуется С.И.Гессеном как история развития культуры в целом, доминирования тех или иных ценностей. Так, в античном Риме господствовали ценности государственной жизни и права, в средневековом обществе – религиозные ценности, в эпоху Возрождения утверждается своеобразный культ эстетических ценностей, а в эпоху Просвещения – культ разума. Развитие европейской цивилизации в XIX веке все более сводило образование к обучению практического характера. Однако к концу XX века во всем мире становится очевидным, что узконаправленное обучение еще не является образованием, оно не только обедняет личность, но делает ее не способной отвечать требованиям современной жизни. Смысл реформирования школы XXI века – в преобразовании ее из школы знаний, которой она была несколько последних веков, в школу культуры.

Искусство является стержневым и формообразующим фактором культуры, всеобщим языком культуры. Главным предметом изучения искусства является человек. Автор того или иного художественного произведения отражает явления и процессы, в

связи с отношением к ним людей, показывает их значение и влияние на жизнь человека. Искусство, в лице своих авторов, познает сами эти отношения, стремясь выявить те из них, которые характерны для данного времени, для разных социальных групп и типов людей, выявить их сущность, истоки, тенденции развития и т.д. Однако, в искусстве истина бытия рождается как результат эмоционально-оценочной (духовной, эстетической) деятельности самого человека.

По выражению М.С. Кагана искусство – это «образная модель и код культуры». Тот, кому понятен язык искусства, скорее овладеет «кодом культуры», усвоит те богатства человеческой мудрости, которые формировались столетиями, поскольку искусство содержит все наиболее важное для человечества и в наибольшей степени служит фактором целостного развития личности.

Разные виды искусства специфически влияют на формирование внутреннего мира личности. Музыка занимает особое место благодаря ее непосредственному комплексному воздействию на человека. Многовековой опыт и специальные исследования показали, что музыка влияет и на психику, и на физиологию людей, она может оказывать успокаивающее и возбуждающее действие, вызывать различные эмоции. В связи с этим бесспорным выглядит тезис о важности музыкального воспитания подрастающих поколений, его значении для развития общих психических свойств (мышления, воображения, внимания, памяти, воли), эмоциональной отзывчивости, душевной чуткости, нравственно-эстетических идеалов личности.

Музыка, как и другие виды искусства, содержит совокупный эмоционально-духовный опыт человечества. В силу своей художественной и социально-функциональной природы музыка — одно из самых "человеческих" искусств. Ее красота — в искренности человеческого высказывания или интонирования. Она обладает огромным потенциалом глубоко эмоционального воздействия на человека, способна вызывать разнообразные эмоциональные переживания. Заимствуя у человеческой речи сам механизм эмоционального заражения, музыка пробуждает в человеке стремление к красоте, добру, истине. Она может и не влиять непосредственно на деятельность человека, но эмоции, вызванные ею, накапливают нравственную энергию в человеке, побудительные мотивы к предстоящей деятельности. Об этом размышлял в своей теории отсроченного воздействия искусства Л.С. Выготский [1].

Духовные ценности и идеалы не передаются генетически, а наследуются и воспроизводятся социально. Искусство, в том числе и музыка – важнейший путь такого наследования. Через переживание и сопереживание, духовные ценности, содержащиеся в искусстве, «присваиваются» в ходе духовных усилий самой личности. По выражению А. Франса, понимать произведение искусства – значит заново создавать его в своем внутреннем мире. Поэтому правомерно считать, что искусство ненавязчиво, исподволь оказывает глубинное воздействие на духовный мир человека, его внутреннюю культуру. Л.С. Выготский называл искусство «общественной техникой чувства», имея в виду, что мы учимся чувствовать, сопереживать, относиться к другим людям, быть людьми – через искусство. Поэтому любое общество нуждается в сохранении искусства и его наследовании. Его нельзя заменить ничем в процессе социализации подрастающих поколений.

Музыкальное искусство, как явление культуры, выполняет две основные функции – общественно-преобразующую и личностно-преобразующую. Духовные ценности, запечатленные в музыке, – общечеловеческие и глубоко личностные одновременно. Музыкальные произведения не только сохраняют эмоциональную информацию: отношения, переживания, чувства наших предшественников, но как любое искусство, заставляют испытывать реальные чувства в воображаемой ситуации. Передаются они только через сопереживание. Огромное значение в этом процессе имеет явление катарсиса – эмоционального «очищения», «просветления» души. Но к катарсическим вершинам

музыкального переживания ведет путь эмоционального и художественного развития личности.

Однако, музыка – не только носитель духовных ценностей, хранимых человечеством, но и язык духовного общения, которым нужно владеть. Приобщение к общечеловеческому духовному опыту, выраженному в музыке, происходит в образотворческой деятельности, в процессе создания личностью индивидуального варианта музыкального образа в интонационно-художественном общении с музыкальным произведением.

Как обязательная учебная дисциплина в общеобразовательной школе музыка появилась сравнительно недавно, хотя о способности музыки воздействовать на психику и нравственно-эстетическую сферу человека люди знали давно. Долгое время в массовом образовании музыка играла роль вспомогательного воспитательного средства, либо средства заполнения досуга.

В советском обществе произошел определенный переворот в сфере массового образования и культуры. Общедоступным стало не только образование, но и искусство. Доступность подлинных ценностей искусства любому человеку не просто декларировалась, а осуществлялась через продуманную, хорошо организованную систему обязательного школьного и дополнительного образования, внеклассного и внешкольного воспитания, художественного и эстетического просвещения. Конечно, произведения искусства зачастую выполняли функцию идеологического воздействия. Вместе с тем, в этот период, был накоплен и осмысливался огромный и интересный теоретико-методический материал и практический опыт по массовому эстетическому и художественному воспитанию.

Изменявшаяся социокультурная ситуация в обществе за последние 20-30 лет привела к тому, что низкопробная музыка агрессивно вытесняет музыку с высоким духовным потенциалом, восприятие массовой культуры ориентируется на узнавание, а для восприятия высокого искусства необходимо понимание, диалог.

Современное белорусское образование, школа пошли по пути сокращения часов на уроки искусства, в том числе и музыки. Введение факультативов по музыке в общеобразовательной школе, начиная с пятых классов, взамен обязательных уроков музыки, не может полноценно решать задачи духовного развития учащихся средствами музыкальной культуры и искусства.

Уроки музыки в белорусских школах исчезли из расписания в тот период формирования и развития личности, когда ценностно-ориентационная деятельность должна стать ведущей. Именно в этот период «познание искусством и общение искусством» (А.А. Леонтьев) может стать своеобразным ориентиром для выработки личностных ценностей, смыслов. В подростковом возрасте возникает интерес к себе, к своей внутренней жизни, потребность в самооценке, в соотношении себя, своего мира с миром других людей. Одним из источников ответов на эти вопросы жизни могут стать произведения музыкального искусства, вызывая глубокие эмоциональные переживания и размышления, ведь, вступая в диалог с искусством, человек не только расширяет свой внешний мир, но и обращает взгляд в мир внутренний, в том числе и свой собственный.

Целью общего музыкального образования является становление и развитие музыкальной культуры учащихся. Однако мир музыки может стать или не стать достоянием формирующегося человека. Лишь собственная духовно-практическая музыкальная деятельность становится исходным пунктом и предпосылкой для музыкально-эстетического развития личности. Музыкальная деятельность и музыкальное сознание это два определяющих компонента ее музыкальной культуры.

Смысловую концепцию композитора, его мысли о жизни необходимо научиться «читать», интерпретировать. Эта задача не решается сама собой, от самого факта соприкосновения с произведением искусства. Об этом свидетельствуют результаты проведенных исследований: зрители, слушатели, читатели, воспринимающие

произведения искусства как художественные, несущие духовные ценности составляют всего 8-12% аудитории. По данным Г. Иванченко, главное, чего «недополучает» даже самый внимательный слушатель при отсутствии музыкально-эстетической культуры – это богатство смыслов, имеющихся в музыкальном произведении[3]. Общее музыкальное образование в школе целенаправлено на освоение механизмов восприятия и исполнения музыки как явления эстетического, когда человек овладевает «деятельностными ключами», позволяющими воспринимать музыкальный текст в его смысловых значениях.

Музыка в системе общего образования имеет предназначение духовного совершенствования человека. Она обладает небольшой возможностью отражать и изображать предметы или явления, не в состоянии выразить философские мысли или научные идеи. Но она способна ярко и разнообразно передавать переживания человека, внутренний мир его чувств, эмоционально-психологические состояния и их динамику. Воздействуя интонационно на чувство, сознание и неосознанные пласты человеческой психики, на личность в целом, музыка активно формирует мироощущение и мировоззрение человека. Не случайно, один из известных специалистов по эстетике М. Каган, подвергший глубокому анализу закономерности целостного развития художественной культуры, предсказал в своих работах, что "музыка будет играть все большую роль как в художественной культуре, так и за ее пределами, ибо дальнейшее возрастание роли в человеческой жизни науки, абстрактного мышления, познания законов бытия будет порождать все более острую потребность в уравнивании этого направления человеческого развития активизацией его эмоциональной сферы, его духовных чувств, его способности не только мыслить, но и переживать..." [4].

Таким образом, общее музыкальное образование учащихся в школе в контексте современных социокультурных проблем приобретает особую значимость, поскольку является важным фактором приобщения учащихся к культуре и культуротворчества, содействует освоению эмоционально-духовного опыта человечества, формированию личностной модели мира.

Способно ли современное образование, школа выполнять свою культуротворческую функцию при таком положении музыкального искусства в обществе и школе? Способно ли такое «урезанное», духовно выхолощенное образование формировать творческую, самостоятельную, ответственную личность, подготовленную к освоению и преобразованию мира, созданию новых форм общественной жизни и культуры в целом? Отвечает ли состояние школьного общего музыкального образования современным идеалам гуманизма, не нарушает ли оно право человека становиться и быть Человеком?

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 574 с.
2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ С. И. Гессен / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
3. Иванченко, Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г. В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264с.
4. Каган, М. С. Музыка в мире искусств / М.С. Каган. – СПб.: «Ut», 1996. – 232с.

УДК 376.112.4

Тьюторское сопровождение одаренных учащихся в современной системе образования Беларуси

М.В. Ладутько
г. Могилев, Беларусь

В статье представлена сущность и специфика тьюторского сопровождения одаренных учащихся в условиях современной образовательной системы Беларуси.

Ключевые слова: Тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, образовательный потенциал личности, одаренный учащийся.

The article presents the essence and specificity of tutor support of gifted pupils in condition of modern educational system of Belarus.

Key words: Tutor, tutor support, individual educational route, educational potential of the individual, a gifted pupil.

Современная философия образования, опираясь на анализ тенденций развития человеческой цивилизации, фиксирует усиление ценности индивидуального, в том числе индивидуального образовательного пути (программы, траектории). Сегодня в обществе признана ценность осмысленного построения человеком своего образования, поэтому для личности актуальным становится обретение авторского стиля деятельности, права на индивидуальную траекторию развития.

В современной образовательной системе Беларуси самостоятельная деятельность обучающихся, позволяющая достичь самореализации, приобретает особое значение. В предложенной А. Маслоу концепции профессионального и личностного развития центральным звеном является понятие самоактуализации (самореализации, самоосуществления), которое определяется как стремление человека к самовыражению через какое-либо творчество[1].

Одаренные дети отличаются друг от друга и степенью одаренности, и познавательным стилем, и сферами интересов. Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и углубленной работе этих детей определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения. Поэтому в условиях современной школы обучение одаренных детей должно осуществляться на основе принципов дифференциации и индивидуализации (посредством выделения групп учащихся в зависимости от вида их одаренности, организации индивидуального учебного плана, обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам и т.д.).

Эффективность работы с одаренными учащимися может быть достигнута через реализацию следующих организационно-педагогических условий:

- процесс образования строится на основе принципа индивидуализации, открытости и вариативности учебной, практической и рефлексивной деятельности учащихся, что соответствует их возрастным личностным особенностям;
- содержание образования составляют не только знания, но и универсальные способы деятельности: творчество, исследование и проектирование;
- методы образования включают совокупность продуктивных методов обучения, социальной реализации, рефлексии и мыследеятельности.

Индивидуализация обучения одаренных в условиях белорусской системы образования может быть обеспечена применением технологии тьюторского

сопровождения. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [2]. Тьюторское сопровождение – это совместное движение тьютора (как спутника) и ученика (как основного действующего лица) в образовательном процессе, комплекс средств актуализации, поддержки и рефлексии движения одаренного учащегося в процессе разработки, реализации и самооценки индивидуальной образовательной программы.

Тьютор – это тот, кто организует условия для разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося. Выполнять эту роль может высококвалифицированный специалист, готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одаренным ребенком.

Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное помочь человеку реализовать себя в образовательной деятельности.

Среди основных концептуальных положений тьюторского сопровождения выделяются следующие:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в образовании;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих образовательных прав, прав на образование и культурное развитие;
- принятие личностью всей ответственности за качество собственного образования, за качество разработки и реализации индивидуальной образовательной программы;
- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий образовательной деятельности.

Одной из главных задач тьюторского сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании, но и обучение ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни.

Тьютор, работая с одаренными учащимися, нацелен на выполнение следующих функций: *управленческой* (создание условий для управления подростком своей мыслительной и познавательной деятельностью); *диагностической* (совместный с подростком анализ его познавательных особенностей для решения образовательных задач и профессионального самоопределения); *целеполагающей* (помощь подросткам в формулировании их собственных долгосрочных и краткосрочных образовательных, профессиональных, жизненных целей); *мотивационной* (создание и поддержание интереса к образованию и удовлетворение потребности в самоактуализации через образовательную деятельность); *коммуникативной* (построение субъект-субъектных отношений, создание и поддержание открытого коммуникативного пространства); *контрольно-рефлексивной* (создание условий для формирования адекватной самооценки, саморефлексии и корректировки учащимися собственной образовательной деятельности, ее содержания и способов реализации); *методической* (создание необходимых средств для организации тьюторского сопровождения учащихся, разработка контрольно-диагностических методик, технологий и техник тьюторского сопровождения).

К функциям тьюторского сопровождения относятся:

- 1) информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработки и реализации индивидуальной образовательной программы;

- 2) проектирование и самопроектирование сценариев собственного образования;
- 3) развивающую диагностику образовательных потребностей, возможностей и перспектив тьютора;
- 4) содействие в антропологическом развитии тьютора с целью успешной реализации индивидуальной образовательной программы, в т.ч. через тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития;
- 5) технологии формирования тьюторской самокомпетентности;
- 6) тьюторскую навигацию и консультирование по проблемам образования, разработки и реализации индивидуальной образовательной программы;
- 7) обсуждение с тьютором альтернативных сценариев образовательной деятельности;
- 8) ретроспекции образовательной деятельности;
- 9) организацию рефлексии;
- 10) тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

Реализацию сопровождения индивидуальных образовательных программ обучающихся тьютору могут обеспечить открытые образовательные технологии. По мнению Т.М. Ковалевой, они должны обладать тремя важными характеристиками:

- быть открытыми возрасту, т.е. быть пригодными для работы с любыми возрастными категориями одаренных,
- быть открытыми учебному предмету, т.е. позволять работать с любым предметным содержанием,
- быть открытыми организационно, т.е. работать в любых организационных условиях, как в классе, так и во внеурочной деятельности [3].

При выборе и построении форм образовательной деятельности одаренных важны сочетание индивидуальных и групповых форм деятельности и творчества, разновозрастное сотрудничество, возможность «командного зачета»; специальная организация рефлексивной деятельности, экспертиз, консультаций; предоставление времени и места для отдыха, неформального общения, релаксации; возможность выбора обучающимися и преподавателями конкретных форм и способов образовательной и иной деятельности при наличии общих рамок (показаний, требований, ограничений).

В качестве задач технологии тьюторского сопровождения работы с одаренными выступают:

- а) повышение уровня обученности по предмету;
- б) повышение уровня познавательной активности, направленной на глубокое проникновение в сущность явлений, их взаимосвязь, на процесс приобретения знаний (глубина познавательного интереса);
- в) повышение уровня познавательной самостоятельности, выраженной в способности самостоятельно мыслить и действовать, применять усвоенные знания в измененных условиях;
- г) стимулирование желания к личностно развивающему взаимодействию.

Постановка именно таких задач определяет следующие особенности отбора и организации образовательного содержания в работе с одаренными:

- использование различных видов материалов, с которыми работают одаренные (задачи, описание жизненно-проблемных ситуаций, алгоритмы, черновики, эскизы, художественные, аналитические и критические тексты и т.д.), – это помогает активизировать интеллектуальную и творческую деятельность;
- включение нескольких стратегий построения образовательного содержания (стратегия усложнения, стратегия программированного обучения, стратегия формирования индивидуального стиля, стратегия свободного выбора образовательного содержания);

- использование правил ситуативного и «островного» (экземплярного) отбора содержания.

К особенностям взаимодействия субъектов системы тьюторского сопровождения, разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий относятся принципы субъект-субъектного взаимодействия (диалог, договорные отношения, право на собственное мнение и уважения иной точки зрения, компромиссные решения конфликтов), а также свобода выбора субъектов взаимодействия, паритетность участников процесса с учетом социокультурных норм общения, открытость, признание уникальности «Я» и «Другого», творческая активность.

В условиях современной школы при взаимодействии тьюторов, педагогов и одаренных учащихся необходимо обеспечить открытую разработку критериев оценки успешности, предоставление оценки там, где возможно, в развернутой словесной форме; оптимизацию межличностного общения, профилактику и разрешение конфликтных ситуаций (через выработку и принятие общих норм взаимодействия, введение традиций и ритуалов; обеспечение возможности получить моральную поддержку со стороны других участников образовательного процесса); поддержку духа коллективной (групповой, командной) сплоченности и коллективного самоопределения, в противоположность конформности, корпоративности и формализму.

Тьюторские технологии, которые сегодня выстраивают и стремятся воспроизводить в условиях образовательной системы Беларуси участники педагогического сообщества, включенного в тьюторское движение, направлены именно на реализацию идеи индивидуализации.

При разработке индивидуального образовательного маршрута одаренного рекомендуется учитывать следующие положения.

1. Индивидуальная работа с учащимися проводится в урочное время, а также в форме индивидуального консультирования, самостоятельной работы учащегося по предмету во внеурочное время.

2. Индивидуальная работа с учащимися организуется в рамках содержания образовательной программы по предмету. По усмотрению учителя возможно изучение дополнительных тем, которые не включены в базовое содержание предмета.

3. При изучении отдельных учебных тем учитель определяет возможность расширения и углубления изучаемой темы путем введения дополнительных понятий, вопросов, практических умений, типов решения задач и т.д. Дополнительный материал отрабатывается учеником под руководством учителя. Преобладает самостоятельная работа ученика при освоении дополнительных знаний и умений.

4. Учителем планируются дополнительные задания для ученика при изучении отдельных тем. Это могут быть тематические сообщения, исследовательские работы, проведение эксперимента и его объяснение, работа над рефератом, творческая работа с дополнительной литературой и т.д.

5. Для работы с одаренными учащимися учителем планируется система индивидуальных заданий для самостоятельной работы. Они могут носить различный характер: тесты, задачи, упражнения повышенного уровня сложности, олимпиадные задания, выступления перед классом с презентациями и т.д.

6. По мере работы с учеником учителем накапливается соответствующий дидактический материал и выстраивается методическая система при работе с одаренными учениками.

7. Индивидуальная работа организуется при наличии образовательного запроса ученика и родителей. Используя данные рекомендации, учитель составляет планирование индивидуальной работы по выбранному предмету с одаренным ребенком.

Среди ожидаемых основных результатов, которые можно получить в результате использования технологии тьюторского сопровождения в работе с одаренными, можно выделить:

- учебное и раннее профессиональное самоопределение;
- умение делать простой и сложный выбор;
- оформление собственных интересов;
- понимание и сознательное подчинение норме;
- опыт строительства и реализации новых норм;
- опыт работы с ресурсами различного типа;
- опыт самопрезентации в различных сообществах;
- опыт работы в команде;
- умение анализировать и корректировать собственную деятельность;
- опыт самооценки;
- опыт строительства собственной индивидуальной образовательной траектории;
- проектные и исследовательские компетентности.

Итак, применение технологии тьюторского сопровождения в школах Беларуси повысит эффективность самостоятельной образовательной деятельности одаренного; осуществит переход на субъект-субъектные отношения в образовании (особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем); во многом определит личностное развитие одаренного.

Список использованных источников

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2007. – 167 с.
2. Ковалёва, Т.М. Организация тьюторской деятельности в современной школе / Т.М. Ковалёва. Т.М. Ковалёва. // Проблемы современного образования. – 2010, №4, С. 19-23.
3. Ковалёва, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5–8/ Т.М. Ковалёва. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.

УДК 371

МЕХАНИЗМЫ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

*И.А. Старовойтова
г. Могилёв, Беларусь*

В статье рассматриваются вопросы формирования открытой социально-педагогической среды института развития образования, механизмы трансформации его деятельности как регионального ресурсного центра комплексной поддержки процессов развития образовательных практик в интересах устойчивого развития.

Ключевые слова: Образование в интересах устойчивого развития, комплексная поддержка образовательных практик, социальное партнёрство.

The article deals with the development of an open social and educational environment of the Institute for Educational Development, the mechanisms of transformation of its operations as a regional resource center for integrated development support educational practices for sustainable development.

Key words: Education for sustainable development, complex support educational practices, social partnership.

Образование выступает базовым компонентом в продвижении идей устойчивого развития, при условии его содействия становлению критического, нестандартного, творческого мышления личности, формированию таких личностных качеств, как инициативность, инновационность, саморазвитие, способность наращивать собственные компетенции и определять стратегические приоритеты собственной деятельности.

Система комплексной поддержки образовательных практик в интересах устойчивого развития основана на создании условий для появления и реализации новых педагогических и управленческих инициатив. Механизмами системы являются: сопровождение деятельности инновационных площадок ОУР; развитие видимых достигнутых результатов инновационной деятельности; организация эффективного управления человеческими ресурсами; развитие социального партнёрства, сетевого взаимодействия участников и организаторов образовательного процесса. Такой подход способствует созданию научно-методического ресурса инновационной деятельности, и наращиванию человеческих ресурсов образования в интересах устойчивого развития. При этом процессы «выращивания» инновационных практик сопровождаются становлением инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования.

Комплексная поддержка реализации практик ОУР через создание, внедрение и сопровождение инновационных проектов «Внедрение модели социального партнёрства для устойчивого развития региона», «Внедрение модели организации образовательной практики в интересах УР в деятельность учреждений образования региона», «Внедрение модели «Предприимчивая школа» в деятельность учреждений общего среднего образования», «Внедрение модели экологического менеджмента в образовательный процесс учреждения общего среднего образования» позволила сформировать в регионе ресурсные центры, которые способны обеспечить развитие, расширение практик ОУР. В регионе действует сеть школ ОУР, которая складывается не только из образовательных учреждений, но и из отдельных педагогов, микросообществ, стремящихся к развитию инновационного педагогического опыта. В сети активно используются идеи и личное участие ученых, педагогов-новаторов. Она децентрализована и открыта для новых идей, подходов и ресурсов и предполагает создание информационной инфраструктуры (интернет и другие способы передачи и обработки информации). Внедрение в образовательный процесс идей устойчивого развития позволит решить проблему формирования таких социально значимых качеств личности, как ответственность и инициативность, продуктивность и эффективность, адаптивность к динамично меняющимся условиям, способность к множественным выборам, создания нового типа функциональной грамотности.

В качестве институциональных субъектов, обеспечивающих научно-методическую поддержку инновационных образовательных практик, могут выступать учреждения и организации, подведомственные региональному органу управления образованием: учреждения дополнительного образования взрослых, методические центры, центры тестирования, центры мониторинга, ресурсные центры; учреждения высшего и среднего профессионального образования педагогической направленности; организации (подразделения организаций), деятельность которых направлена на развитие образования [1].

Региональная образовательная система, направленная на развитие характеризуется способностью: создавать условия для развития системы; обеспечивать инновационную деятельность образовательных учреждений, координацию и экспертизу их деятельности; создавать механизмы отбора и оценки новшеств для широкого распространения; предоставлять широкие возможности повышения квалификации, обмена опытом и получения научно-консультативных услуг для всех желающих; обеспечивать прогнозирование результатов развития системы образования [2]. При этом процессы «выращивания» инновационных практик сопровождаются системой становления

инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования.

В деятельности учреждения осуществляющего поддержку инновационных образовательных практик ведущими направлениями являются: развитие образовательных практик через сопровождение инновационных площадок; поддержка и содействие развитию видимых достигнутых результатов инновационной деятельности; организация эффективного управления человеческими ресурсами индивидуальной деятельности. Эффективность деятельности по всем этим направлениям зависит от путей и способов решения задач: содействия становлению человеческих ресурсов стратегического управления и обеспечения благоприятных условий для активизации деятельности. В этой связи основными управленческим механизмами организации комплексной поддержки инновационных образовательных практик в регионе становятся:

а) содействие становлению в регионе альтернативных моделей организации гуманитарных практик, обладающих опережающим характером своего содержания и технологий развития человеческого капитала;

б) выявление и популяризация перспективных новшеств, повышающих конкурентоспособность учреждений образования как образовательных организаций, обеспечивающих развитие стратегических ресурсов регионов;

г) внешний и внутренний аудит имеющейся ресурсной базы и условий развития образовательных практик;

д) развитие сетевого взаимодействия организаторов инновационных образовательных практик;

е) мониторинг качества образования, эффективности организации и проведения образовательного процесса на всех уровнях.

Открытая модель формирования и поддержки образовательных практик предполагает не только сетевое взаимодействие участников и организаторов образовательного процесса, позволяющее сформировать обратные связи, но и организацию непрерывного процесса образования и самообразования в открытом образовательном пространстве. Возможность получения комплексной помощи не зависимо от места нахождения, квалификации, уровня образования. Узлы сетевого взаимодействия (ресурсные центры ОУР, школы, являющиеся инновационными площадками, инициативные педагоги, учреждения, являющиеся социальными партнёрами, структуры заинтересованные в продвижении и реализации идей ОУР) в единое целое связывают инновационно-образовательные кластеры (совокупность взаимосвязанных профессиональных сообществ, субъектов образовательного процесса, инициативных групп, инноваторов объединенных друг с другом проблемным полем, едиными задачами или совместной деятельностью в сфере образования). Опыт создания инновационно-образовательных кластеров в Могилёвской области позволил выявить факторы, объединяющие различные структуры в единой поле сетевого взаимодействия:

- программы, направленные на объединение инициативных людей сообществ, действующих в различных направлениях реализации идей ОУР в системе образования и приводящих к расширению сотрудничества;

- создание районных (областных, республиканских) координационных или экспертных (общественных) советов;

- инициативы общественных или государственных структур, направленные на взаимодействие заказчика и потребителя услуг;

- организационное, научное, учебно-методическое и информационное взаимодействие между всеми подразделениями образовательного кластера, равенство и возможность учета всех интересов при выработке управленческих решений;

- государственное финансирование некоторых «кластерных» проектов на конкурсной основе – гранты, способствующие развитию отдельных инициатив,

направленных на взаимодействие структур образовательного, промышленного, сектора экономики и др.

Для осуществления образования в интересах устойчивого развития не достаточно только уметь проявить инициативу, важно обладать компетенциями, позволяющими сделать идею жизнеспособной, чему способствует специально или спонтанно организованная система обучения участников инновационного процесса. Реализация кластерного подхода в организации комплексной поддержки практики образования в интересах устойчивого развития становится возможным только при условии инициативности, вовлечённости в общее дело, субъектности участников образовательного процесса, реализующих эти идеи.

Таким образом, система комплексной поддержки инновационных образовательных практик в первую очередь должна быть направлена на формирование в регионе, учреждениях образования управленческих механизмов развития на уровнях: локальном (система становления компетентности педагога, готовности педагога к инновационной деятельности); уровень функциональных служб (научно-методические обеспечение инновационной деятельности учреждения); субъектно-личностном (процесс самообразования).

Список литературы

1. Ларина, В. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. П. Ларина – САМАРА, 2008. // Уроки, справочники, рефераты: База данных [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-202875.html>.

2. Герасименко, О. А. Теоретико-методологические основы управления региональной образовательной системой / О. А. Герасименко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1; [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.science-education.ru/101-5490. – Дата доступа: 25.04.2015.

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

*Хорошилова И.Л.,
Билецкая Т.Д.,
Белгородская область, Россия*

Современная школа все увереннее становится полноценной составляющей социальной сферы жизни общества. Она отражает сегодня характерные признаки нашего времени – широкие возможности для индивидуального выбора человека, реализации его профессиональных и других потребностей; возрастающую роль субъекта в обеспечении собственных интересов и возможностей, разнообразие моделей деятельности. Современной школе требуется переосмысление сущности социализации личности школьника с позиций ценностей современного общества, что предполагает новые формы актуализации социально-педагогического потенциала школы.

Ключевые слова: эксперимент, развитие, инновационные подходы, образовательный процесс, вариативность.

The article presents material from experience Verhopenskoj Ivnyansky High School District on the problem "Development of the person in the educational environment of rural school". This paper introduces the innovative approaches and technologies development of rural educational environment, especially the organization of educational process in the conditions of rural school. The school pays great attention to the development of education through the use of the variability of individual learning plans, students participate in various projects and programs, contests and competitions. Great attention is paid to environmental education of students.

Keywords: experience, development, innovative approaches, educational process, variability.

Современная школа все увереннее становится полноценной составляющей социальной сферы жизни общества. Она отражает сегодня характерные признаки нашего времени – широкие возможности для индивидуального выбора человека, реализации его профессиональных и других потребностей; возрастающую роль субъекта в обеспечении собственных интересов и возможностей, разнообразие моделей деятельности. Современной школе требуется переосмысление сущности социализации личности школьника с позиций ценностей современного общества, что предполагает новые формы актуализации социально-педагогического потенциала школы. Социализация, осуществляемая сельской школой, не может ограничиваться сегодня приобщением школьников к видам сельскохозяйственной деятельности, специализацией и профессионализацией обучения. Социализация требует, при сохранении этих форм социального познания, приобщения выпускника сельской школы к целому комплексу новых ценностей и компетенций, при этом в качестве ценностного варианта, основы социальности можно выделить жизнеспособность личности, то есть способность к успешной жизнедеятельности в рамках динамично меняющегося общества. Это требует овладения объемом знаний, обеспечивающих адаптацию к среде и успешную реализацию личностных целей; интеллектуальных навыков, позволяющих учащемуся самостоятельно и ответственно принимать решения в ситуациях учебного, личностного, социального, гражданского выбора; владения основными коммуникативными навыками; социально необходимого уровня информационной, технологической культуры; интеллектуальной, эмоциональной, нравственной причастности к лучшим проявлениям человеческой, общероссийской и национальной культуры; жизненных ресурсов.

Роль школы в сельском социуме определяется комплексом её характеристик. Среди них тип школы, её географическое положение, удалённость от социально-культурных, производственных центров, наличие различных средств сообщения; содержание и формы связей с социумом; наличие школьной воспитательной системы. Однако школа – не единственный фактор развития сельского социума, поэтому использование ресурсов каждого из субъектов сельского социума, выстраивание отношений социального партнёрства позволяют школе расширить возможности в удовлетворении образовательных и культурных потребностей сельских жителей, возродить культурные и нравственные традиции на селе, укрепить семью, способствовать становлению информационной культуры взрослых и детей, оказывать им психолого-педагогическую поддержку.

Муниципальным бюджетным общеобразовательным учреждением «Верхопенская средняя общеобразовательная школа им. М.Р.Абросимова» накоплен положительный опыт по созданию условий для формирования познавательной активности и самостоятельности школьников. Подтверждением этому являются результаты мониторинга уровня развития творческих способностей обучающихся, мотивации к саморазвитию и самореализации. Результаты осуществляемой в школе психолого-педагогической диагностики показывают, что ее учащиеся рассматривают образование как одно из важнейших условий становления разносторонне развитого человека,

проявляют интерес к овладению различными областями дополнительных знаний, наиболее важными для себя видами деятельности считают учебу, дополнительное образование, спорт. Образовательная политика в школе строится на принципах индивидуализации учебных планов и программ, вариативности содержания образования, интеграции учебных дисциплин, гуманизации образовательного процесса. Содержание образования определяется развитием учебных, личностных возможностей учащихся, личностно-смысловой сферы школьника, углублением понимания социальной и практической значимости изучаемого материала, осознания личностной значимости содержания обучения. Миссия школы заключается в том, чтобы создать равные условия для всех учащихся в получении качественного образования, учитывая интересы и запросы учащихся школы и их родителей. Такой подход продуктивен применительно ко всем областям знаний и видам деятельности современной школы.

Видение данной образовательной организации - школа личностного роста - это именно тот ориентир, который определяет развитие школы: каждый человек, окончивший школу, должен быть готов к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной жизни в условиях современного общества. Природная и культурно-историческая среда села предоставляет уникальные возможности для организации учебного процесса. Она позволяет обогатить его содержание и разнообразить формы организации, используя опытно-исследовательскую работу сельских школьников, уроки на природе, общественно-полезный труд на селе, экскурсии, экспедиции. Важнейшим для сельской школы становится экологическое образование как самостоятельная содержательная линия образовательного процесса. Экология как область знания носит междисциплинарный характер, поэтому образовательный процесс можно организовать особым образом, сочетая передачу предметно-научных (узкоспециальных), философских, культурологических знаний, художественное образование, эстетическое воспитание, формирование этических предпочтений, развитие творческих способностей, вовлечение учащихся в познавательную, трудовую и экологическую деятельность. Это позволяет внести коррективы в содержательное поле образовательной модели школы, построить его на основе интеграции и гуманизации различных областей знания.

В число инновационных направлений развития Верхопенской средней школы входят следующие:

- определение ведущих параметров качества реализации Федеральных государственных образовательных стандартов и возможностей их ресурсного обеспечения, маркетинг образовательных услуг;
- выявление и обоснование исследовательским путем совокупности организационно-педагогических условий самореализации школьников;
- развитие социального партнерства с учреждениями высшего и среднего профессионального образования, предприятиями, общественными организациями в условиях сетевого взаимодействия;
- использование возможностей природной и культурно-исторической среды для организации учебного процесса;
- модернизация управления школой на основе технологии социального партнерства как наиболее эффективного пути социализации личности, формирования социальной компетентности.

Инновационные направления развития школы обусловлены необходимостью разрешения ряда противоречий:

- между целями, содержанием и формами образования и быстро изменяющимися условиями жизни в современном обществе;
- между требованиями к личностно-ориентированному образованию и реальным положением ученика и учителя в собственной образовательной деятельности;

- между необходимостью удовлетворения индивидуальных образовательных интересов учащихся, оптимального учета их способностей и реальным уровнем личностной направленности используемых педагогическим коллективом образовательных технологий;

- между относительной разработанностью проблемы экологического и социального воспитания в психолого-педагогической науке, с одной стороны, и недостаточной изученностью теории и технологии организации взаимодействия с природой в процессе социального воспитания сельских школьников — с другой;

- между меняющимся содержанием образования и способами управления.

В последние годы учащимися совместно с педагогами школы были разработаны и реализованы несколько социальных проектов различной направленности, которые позволили в полном объеме использовать возможности индивидуализации и дифференциации в организации образовательной деятельности. Главная цель всех проектов — реальное улучшение социальной ситуации в местном сообществе. Разработка и реализация социальных проектов позволяет школьникам проявить себя в образовательной, культурной, оздоровительной, просветительской деятельности на пользу обществу, в благоустройстве и эстетическом оформлении территории школы и села.

Эффективность работы школы рассматривается как интегральная и структурированная характеристика деятельности организации, комплексно отражающей успешность этой деятельности, ее соответствие целям и задачам государственной, региональной образовательной политики. Основу образовательного процесса составляет ориентация педагогов на учебные и личностные возможности учащихся, их непрерывное наращивание. На первый план педагоги школы выдвигают цели развития личности. Исходя из существующих инновационных направлений деятельности, содержание образовательного процесса в школе представлено следующими аспектами:

Первый аспект – развитие учебных и личностных возможностей учащихся, которое предполагает выявление учебных и личностных особенностей.

Второй аспект – развитие личностно-смысловой сферы школьника, заключающийся в осознании личностной значимости содержания обучения.

Третий аспект – обеспечение профессионального и личностного самоопределения учащихся. Этот аспект направлен на профессиональное самоопределение школьников. Решению данной проблемы способствует организация предпрофильной подготовки и профориентационной работы.

Четвертый аспект – сохранение и укрепление здоровья учащихся. Данный аспект предполагает создание здоровьесберегающего образовательного пространства.

Пятый аспект – реализация федеральных государственных образовательных стандартов. Следует отметить, что при освоении федеральных государственных образовательных стандартов первостепенное значение имеют учебные возможности учащихся, поэтому педагоги школы стремятся к тому, чтобы уроки были динамичными, ориентированными на общее развитие школьников. В целях урока в первую очередь делается акцент на развитие личностно-смысловой сферы учащихся, их интеллектуальной, коммуникативной культуры.

Шестой аспект – обеспечение самореализации учащихся в различных видах учебной и социальной деятельности. Решение данной задачи обеспечивается за счет организации совместной деятельности с социальными партнерами по формированию личности, обладающей ценностным сознанием, духовной, нравственной и интеллектуальной культурой, устойчивой системой ценностных ориентаций на познание и самопознание, творческой самореализации и саморазвития.

Седьмой аспект – организация инновационной деятельности с целью приобщения учащихся сельской школы к целому комплексу новых ценностей и компетенций,

способствующих успешной жизнедеятельности в рамках динамично меняющегося общества.

Таким образом, позиция школы заключается в том, чтобы создать максимально благоприятные условия для развития каждого обучающегося с учётом его образовательных потребностей и способностей, особенностей психофизиологического развития. Организация призвана обеспечить выбор оптимальной для обучающихся индивидуальной образовательной траектории, способствовать успешному продвижению по этой траектории, осуществлению при этом образовательного, профессионального самоопределения и самоактуализации личности школьника.

УДК 37.01

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

*О.В.Бовкунова.
Белгородская область, Россия*

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) ставят перед учительством задачу использования системно-деятельностного подхода, позволяющего школьникам учиться, развивать способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Всё это достигается путём сознательного, активного присвоения обучающимися социального опыта.

Ключевые слова: управление методической работой, профессиональное управление самообразованием, система методической работы, системно-деятельностная педагогика.

The article tells about new approaches in the management of methodological work in modern school. The use of system-activity approach is the foundation of the new federal government educational standards. The article discusses the role of professional development of teachers through a system of methodical work. The results of the laboratory system-activity-pedagogy for the implementation of the project "Development and implementation of educational training system to the implementation of system-activity approach."

Keywords: management of methodological work, professional development of teachers, system of methodical work, laboratory system-activity-pedagogy

При этом знания, умения и навыки (ЗУН) рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих обучающихся. В связи с этим особую важность приобретает методическое обеспечение образовательного процесса.

Управление качеством - приоритетное направление деятельности руководителя образовательной организации. В управлении методической работой в ОУ одними из важных функций являются проблемно-ориентированный анализ, четкое планирование, качественная организация методической работы, соблюдение контроля за методической работой. Управление качеством образования это не только достижение определенного уровня развития, но и обеспечение позитивной динамики изменения, получение положительных результатов в развитии образования.

В условиях реформирования системы образования методическая работа имеет особую ценность. Воспитать человека с современным мышлением, способного успешно

самореализоваться в жизни, могут только педагоги, обладающие высоким профессионализмом. При этом в понятие «профессионализм» включаются не только предметные, дидактические, методические, психолого- педагогические знания и умения, но и личностный потенциал педагога, в который входят система его профессиональных ценностей, его убеждения, его установки. На развитие всего перечисленного выше направлена методическая деятельность в ОУ. Важно, чтобы в ходе этой деятельности педагог стал самым активным субъектом процесса совершенствования. Так, благодаря активному участию в научно-методической работе учитель приобретает и закрепляет за собой определенный статус, меняя статус учителя со знанием уровнем компетенции на статус учителя-исследователя, совершенствуя учебно-воспитательный процесс, широко вводя инновации, способствуя повышению качества образования в соответствии с государственным стандартом.

Особое значение приобретает методическая работа в школе, способствующая развитию педагогического мастерства. Поскольку методическая работа может существенно влиять на качество обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, можно рассматривать ее как важный фактор управления образовательным процессом, а также необходимость управления методической работой в ОУ.

Реализуя ФГОС общего образования, руководители методических служб должны нацелить свою деятельность на качественное управление методической работой с позиции реализации системно-деятельностного подхода. В первую очередь мы должны обратить внимание на проблему сформированности правового поля образовательного учреждения. Разработанная новая нормативно-правовая база (в т.ч. и по методической работе) позволит обеспечить системо-деятельностный подход к управлению педагогическим коллективом в целом. Позволит заниматься инновационными процессами, улучшить качество образования.

Однако при анализе проблемного поля современной школы в условиях реализации ФГОС ученые и практики отмечают его многогранность, многоаспектность. Среди проблем, без разрешения которых невозможно включение школы в режим развития, главными определены следующие проблемы:

- несформированность педагогического коллектива как коллектива единомышленников;
- отсутствие демократических начал и гуманистических отношений;
- отсутствие творческой активности учителей, их недостаточная теоретическая подготовка;
- отсутствие целостной системы формирования и развития общеучебных навыков и умений;
- отсутствие новых технологий обучения и воспитания;
- устаревшие формы и структуры управленческих функций;
- отсутствие приоритетов качества преподавания, знаний, развития, воспитанности;
- отсутствие действенной внутришкольной культуры и др.

Поэтому управление методической работой в образовательном учреждении, ее проблемный анализ, планирование, организация, контроль является одним из важных системообразующих направлений деятельности.

Помимо курсовой подготовки на базе ИПК, предполагается система внутришкольных методических мероприятий, призванных приобщить педагогический коллектив к идее ФГОС нового поколения. Включение учителей в рабочую группу по разработке образовательной программы, привлечение к экспертизе рабочих программ формирует профессиональное ценностно-ориентационное единство. Обсуждение содержательных, организационных вопросов, осмысление новой профессиональной терминологии (компетентность, универсальные учебные действия, метапредметные

компетенции, проектная деятельность, личностные результаты и др.), моделирование и проектирование, все это способствует совершенствованию профессиональной компетентности, росту профессионального мастерства.

Роль методической службы способствовать совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, росту профессионального мастерства. Ориентация методической службы на самообразование, саморазвитие и самосовершенствование крайне необходимо, ибо расширение культурного кругозора, способность к самокритике – это залог успешного развития профессионализма и творческого потенциала личности учителя.

Целью методической работы в школе должно стать: непрерывное внутришкольное совершенствование педагогического мастерства учителя и качества образовательного процесса, успешность обучающихся *через внедрение системно - деятельностного подхода в образовательный процесс*. Для успешного достижения этой цели перед педагогическими коллективами *следует поставить задачи*:

- развитие инновационной, ресурсной, стажировочной деятельности;
- качественная подготовка и проведение методических мероприятий, повышение их роли в совершенствовании педагогического мастерства учителей школы;
- профессиональное становление молодых (начинающих) педагогов;
- самообразование и саморазвитие, расширение культурного кругозора;
- обновление педагогической системы учителя на основе выделения его опыта в технологии системно - деятельностного обучения и обмена педагогическим опытом;
- выявление, обобщение и распространение положительного педагогического опыта творчески работающих учителей;
- мотивация педагогического труда.

Приоритетные направления в работе с педагогическими кадрами с позиции системно-деятельностного подхода можно считать следующие:

- изучение основ системно - деятельностного подхода в обучении через работу педагогического совета школы, методических объединений, теоретических семинаров и практикумов;
- подбор оптимального инструментария для оценки и критериального оценивания метапредметных результатов, включение реальных жизненных ситуаций в практику работы;
- внедрение единой шкалы оценки урока с позиций системно - деятельностного обучения;
- системное проведение обучающих семинаров по проблемам использования технологии системно - деятельностного обучения.
- осуществление эффективного контроля образовательного процесса.
- Реализация ФГОС основного общего образования является приоритетным направлением в работе каждой образовательной организации. Управляя ОУ и разрабатывая систему по введению и реализации системно-деятельностного подхода руководителю необходимо провести ряд *управленческих действий*:
 - - провести анализ учебно-методических ресурсов, программного оснащения;
 - - иметь план внутришкольной системы повышения квалификации, программы оказания методической помощи в рамках работы школьных методических объединений;
 - - сформировать поэтапную программу управленческих действий по реализации СДП;
 - - организовывать проведение обучающих семинаров, организационно-деятельностных игр по особенностям новых стандартов;

➤ - ориентировать работу школьных методических объединений на повышение компетентности педагогов в вопросах формирования УУД, системно-деятельностного подхода в обучении, планирование метапредметных и личностных результатов и оценки их достижений;

➤ - формировать и поддерживать чувства коллективной ответственности у педагогов за конечный результат работы и высокое качество образования обучающихся.

Рекомендуемые формы работы с педагогами:

✓ методический семинар по теме: «Деятельностный подход в образовании как необходимое условие введения ФГОС»;

✓ круглый стол для педагогов по теме: «Реализация системно-деятельностного подхода на уроках. Типология и структура уроков деятельностного характера»;

✓ практический семинар по конструированию уроков различной целевой направленности и формированию УУД;

✓ проведение мастер-классов, участие в вебинарах, конференциях, сетевых сообществах;

✓ изучение опыта педагогов других регионов через сетевые сообщества;

✓ приобретение новой позиции педагога: новатора, специалиста, агитатора, мастера, экспериментатора, любопытного;

✓ разработка школьных методических рекомендаций по организации урока в рамках системно-деятельностного подхода.

Деятельностный подход на обучающих семинарах с педагогами следует внедрять через: моделирование и анализ жизненных ситуаций на занятиях; использование активных и интерактивных методик; участие в проектной деятельности, владение приёмами исследовательской деятельности; вовлечение в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность, а также проектную деятельность.

Системно-деятельностный подход способствует формированию ключевых компетентностей:

- готовность к разрешению проблем,
- технологическая компетентность,
- готовность к самообразованию,
- готовность к использованию информационных ресурсов,
- готовность к социальному взаимодействию,
- коммуникативная компетентность.

«Управлять — значит, предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать» - слова классика управленческой мысли А. Файоля. Управлять качеством образования - осуществлять все функции управления для достижения заданных показателей, как в узком, так и в широком смысле, иметь гарантированный результат.

Таким образом, интеграция контроля, аттестации и повышения квалификации при освоении технологий системно-деятельностной педагогики, на основе продуктивного подхода, позволяет повысить эффективность всех механизмов управления качеством образования (обеспечить становление системы управления качеством образования).

Осуществляя ВШК в образовательном учреждении, администрация должна ориентироваться на следующие направления при посещении уроков:

- приемы для обеспечения мотивации учащихся на уроке;
- разнообразие форм и методов, применяемых на уроках, которые позволяют реализовать системно-деятельностный подход;
- эффективность применения приёмов и методов системно-деятельностного подхода;
- осуществление самоконтроля и самооценки учащимися на уроке;
- организация самообразования учителей;

- разработка системы мониторинга реализации системно-деятельностного подхода в учебном процессе и выявление его влияния на достижение планируемых результатов;

- анализ и принятие к сведению результатов проверки эффективности образовательного процесса с точки зрения реализации системно-деятельностного подхода.

Лаборатория системно-деятельностной педагогики ОГАОУ ДПО «БелИРО» с 2014г. реализует проект «Разработка и внедрение системы подготовки педагогических кадров к реализации системно-деятельностного подхода». В целях повышения профессионального уровня педагогов по внедрению СДП в рамках ФГОС утвержден перечень стажировочных площадок по реализации системно-деятельностного подхода на базе лабораторий системно-деятельностной педагогики для проведения стажировок молодых педагогов (приказ департамента образования Белгородской области от 06.05.2015г.№2128 «О муниципальных лабораториях по системно-деятельностной педагогике»). Согласно данному приказу в Белгородской области функционирует 23 лаборатории системно-деятельностной педагогики на базе образовательных организаций, назначено 22 муниципальных координатора лаборатории СДП, 23 координатора лабораторий на уровне образовательных организаций.

Вся деятельность организована с целью повышения профессиональной компетентности педагогических работников по развитию и внедрению в работу образовательных организаций Белгородской области системно-деятельностного подхода.

В каждом муниципалитете, сформирован пакет нормативно-правовой документации, регламентирующей работу лабораторий муниципального и школьного уровней:

- изданы приказы по созданию и деятельности лабораторий;
- разработаны положения о муниципальных лабораториях СДП;
- составлены планы работы;
- организована деятельность муниципальных творческих групп;
- разработаны программы стажировок для молодых педагогов.

По плану лаборатории СДП «БелИРО» организуется обучение и консультирование руководителей муниципальных лабораторий, методистов, руководителей МО на обучающих, выездных методологических семинарах. Муниципальные лаборатории по системно-деятельностной педагогике определили основные направления деятельности. Каждая лаборатория предоставила большой перечень мероприятий, проводимых с педагогами по освоению СДП (анкетирование, семинары, работа МО, открытые уроки, мастер-классы, круглые столы, заседания метод./пед. советов, внутришкольный всеобуч учителей предметников, стажировки молодых педагогов, конкурсы и др.). Каждое мероприятие подтверждено программой и регистрационными листами участников.

Приведу некоторые примеры из анализа диагностических карт муниципальных лабораторий СДП области.

В 2014 году особо следует отметить деятельность Научно-методического центра управления образования г.Белгорода, Информационно-методический центр Губкинского городского округа, ИУУ Старококольского городского округа, Грайворонский, Ивнянский, Красногвардейский районы. Мероприятия, реализованные муниципальными лабораториями системно-деятельностной педагогики Белгородской области.

Необходимо обозначить мероприятия, проведенные лабораторией системно-деятельностной педагогики ОГАОУ ДПО «БелИРО» в рамках реализации проекта «Разработка и внедрение системы подготовки педагогических кадров к реализации СДП» за период III и IV квартал 2014г.

- 24 обучающих семинара (615 чел.)
- 4 мастер класса (545 чел.)

- 6 научно-практических мероприятий и конференции (400 чел.)
- изданы рекомендации по 10 предметным областям
- 1 подготовка тьюторов для лабораторий СДП (49 чел.)
- 6 стажировок для молодых педагогов (141чел.)
- 3 стажировки для педагогов СПО (33 чел.)
- 2 областных конкурса

Лабораторией системно-деятельностной педагогики ОГАОУ ДПО «БелИРО» за период III и IV кварталы 2014г проведено 46 мероприятий, в которых приняло участие 1783 человек.

Аналитическая справка уровня готовности педагогов к реализации системно-деятельностного подхода показывает данные по количеству проведенных мероприятий муниципальными лабораториями на территории Белгородской области за I – II квартал 2015 года:

- 72 обучающих семинара (1255 чел.)
- 6 семинаров для молодых педагогов (253 чел.)
- 5 научно-практических мероприятий и конференции (367 чел.)
- 9 заседаний, слётов, методических объединений (215 чел.)
- 3 педагогических советов (175 чел.)
- 5 круглых столов (143 чел.)

Итого: 96 мероприятий, в которых приняло участие 2408 человек, что составляет 20,6% от общего количества педагогов области (11685 педагогов по материалам статистического сборника).

Хотелось еще предоставить сведения о реализации данного проекта, акцентируя Ваше внимание на цифры, которые свидетельствуют о все более заинтересованном участии педагогов области во внедрении системно-деятельностного подхода в образовательный процесс. Представляю Вашему вниманию общие сведения проведенных мероприятий всеми подразделениями ОГАОУ ДПО «БелИРО» за 2015год: 10 семинаров – 449 человек; 2 обучение тьюторов – 45 человек; 5 стажировок – 144 человека; 2 мастер-класса - 229 человек; 2 областных конкурса – 116 человек; 1 курсы тренинги – 28 человек. Итого в 2015 году приняло участие 1011 человек.

Количество участников и проводимых мероприятий по системно-деятельностному подходу, безусловно, будет ежегодно расти, т.к. внедрение данной технологии в образовательный процесс является основой ФГОС, а это на современном этапе образования самое главное.

В рамках реализации проекта «Разработка и внедрение системы подготовки педагогических кадров к реализации системно-деятельностного подхода» (приказ департамента образования Белгородской области от 17.02.2015г. № 704) лаборатория системно-деятельностной педагогики ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования» проводила

диагностическое исследование по выявлению готовности педагогов к овладению технологией системно-деятельностного подхода. Во все территории области было направлено информационное письмо ОГАОУ ДПО «БелИРО» «О проведении диагностики». Координатор каждой муниципальной лаборатории системно-деятельностной педагогики готовил диагностическую карту своей образовательной организации (информационное письмо «Бел ИРО» от 27.10.2015г. №989).

Цель диагностирования:

- изучение потребностей и запросов педагогов образовательных организаций Белгородской области по вопросам реализации системно-деятельностной педагогики;
- изучение проблем профессионального развития педагогов в контексте системно-деятельностной педагогики;

- научно-методическое сопровождение непрерывного повышения квалификации молодых педагогов образовательных организаций, в области системно-деятельностной педагогики.

Исследуя проблемы, которые испытывают педагоги при подготовке и проведении уроков в рамках системно-деятельностного подхода выявлено, что здесь вскрывается очень много проблем.

Испытывают проблемы при подготовке и проведении уроков в рамках СДП – 337 человек. *Основные проблемы:*

1. больше всего проблем при подготовке и проведении уроков связанных с анализом урока в рамках СДП (89 чел.);
2. проблемы, связанные с выбором методов обучения и умением сочетать методы, средства и формы обучения (85 чел.);
3. проблемы в построении урока в рамках СДП (77 чел.);
4. проблемы, связанные с учетом психологических особенностей учащихся в образовательном процессе (68 чел.).
5. в разделе «Другие проблемы» обозначаются проблемы, в которых не всегда удается правильно подвести процесс ведения урока к обозначенным целям.

16 из 23 муниципальных лабораторий СДП отметили высокий уровень заинтересованности педагогов в освоении и реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе.

В ходе диагностики реализации системно-деятельностного подхода в лабораториях муниципального и школьного уровней был выявлен ряд проблем:

- слабая теоретическая подготовка педагогов по проблемам системно-деятельностного подхода;
- знание сущности технологии СДП и методов проведения урока в реализации ФГОС.
- умение устанавливать целевые приоритеты;
- есть педагоги, которые до сегодняшнего дня еще не в полной мере готовы к инновационной деятельности.

Основные причины, являющиеся препятствием для педагогов в освоении и разработке системно-деятельностного подхода, связаны с тем, что меньше времени и сил требуется для работы по известному и привычному, или другая причина - отсутствие необходимости у педагога заниматься новым, поскольку традиционная методика дает достаточно эффективные результаты. Причиной является и боязнь неудачи при применении нового или отсутствие необходимых теоретических знаний. Серьезной остается проблема слабой информированности о нововведениях в образовании. Большие вопросы возникают при подготовке урока в рамках СДП:

- неумение выстраивать урок с позиции системно-деятельностного подхода; неумение анализировать такой урок;
- нет памяток, методических рекомендаций для проведения уроков и занятий внеурочной деятельности с применением технологии СДП;
- проблемы, связанные с выбором методов обучения и умением сочетать методы, средства и формы обучения;
- проблемы в построении урока в рамках СДП;
- проблемы, связанные с учетом психологических особенностей учащихся в образовательном процессе;

Выделяются проблемы, в которых не всегда удается правильно подвести процесс ведения урока к поставленным целям.

Следует отметить, что все еще есть учителя, которые не готовы к использованию и недооценивают системно-деятельностный подход в образовательной деятельности.

Преобладает традиционное представление об оценивании учебных (предметных) достижений учащихся.

Рекомендуется: всю дальнейшую деятельность муниципальных лабораторий системно-деятельностной педагогики планировать с учетом вышеперечисленных проблем, возникших при реализации СДП в образовательном процессе.

- Систематически организовывать информационно-консультационную деятельность для педагогического коллектива школы по вопросам внедрения системно-деятельностного подхода в образовательный процесс ОУ.
- Повышать профессиональное мастерство учителей по реализации СДП в практике преподавания различных предметов через многообразные внутришкольные формы повышения квалификации.
- Повышать квалификацию молодых педагогов через работу стажировочных площадок.
- Организовать проведение практических семинаров по конструированию уроков различной целевой направленности и формированию УУД.
- Организовывать проведение стажировок для повышения профессиональной компетентности педагогов в рамках внедрения СДП в образовательный процесс.
- Проводить аналитическую деятельность через изучение потребностей и запросов педагогов образовательных организаций по вопросам реализации системно-деятельностного подхода.

Список литературы:

Поташник, М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления / М.М. Поташник.- М., 1996.

Лазарев, В.С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы / В.С. Лазарев. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1995, с. 171

Афанасьев, В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования, классификации / В.В. Афанасьев, // Преподаватель. – 2001. - № 5. – С.14-19.

Письмо Министерства образования и науки РФ от 19.04.2011 №03-255 «О введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования».

Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: Методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2010.

Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Академия, 2005.

Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. Минск, 1999.

Плетнева О.В. Проектирование методической работы в образовательном учреждении в условиях внедрения ФГОС: научно-методический журнал «Методист» №6, 2011.

Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – №4. – С18-22.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. – 2010. – №2. - С.12-18.

Габай Т.В. Деятельностная теория учения: характеристики действия // Вестник Международного института менеджмента ЛИНК. – 2008. – № 20. – С. 29-36.

Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.

Головина И.Н. Предметное методическое объединение педагогов как средство формирования профессиональных компетентностей: научно-методический журнал «Методист» №7, 2015.

Филатова Л.И. «Методическая работа», Академия ПК и ПРО, Москва, 2003г.

Василевская Е. В. Муниципальная методическая служба России // Народное образование, 2008, №2, с. 139

Василевская Е.В. Развитие муниципальной методической службы в контексте модернизации российского образования // Методист, 2007, №10, с.27

Василевская Е. В. Методическая работа в системе образования: состояние, тенденции, проблемы // Государственное образовательное учреждение. - М. АПКиПРО, 2008. - 179 с.

УДК 37.01**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.**

*Е.В. Гальченко, Ю.Г. Крицкая, И.Э. Дьяченко
Белгородская область, Россия*

Статья посвящена актуальной проблеме формирования здоровьесберегающей среды в образовательном процессе. Описаны приемы здоровьесберегающих технологий на уроках русского языка и литературы в основной школе и на уроках английского языка в начальной школе. Сделаны выводы о целесообразности изложенных приемов и форм уроков в соответствии с поставленными задачами.

Ключевые слова: здоровьесберегающая среда, приемы, образование, здоровьесберегающие технологии, учебная деятельность.

The article is about question of formation of healthy environment in education process. The methods of health saving technologies used during lessons of Russian language and literature in Secondary School and English lessons in Primary School are described. The conclusions of described methods and forms effectiveness according to the tasks are made.

Keywords: healthy environment , health saving technologies, method, education process.

В связи с наличием достаточно агрессивных для здоровья школьников факторов современного учебного процесса (большая образовательная нагрузка, интенсификация обучения, дефицит времени для усвоения учебной информации и др.) на первое место выходит стратегическая задача построения в школе комфортной здоровьесберегающей среды.

Систематическая работа в области здоровьесбережения ведется по разнообразным направлениям, среди них особое место отводится выполнению основных требований к уроку: соблюдению санитарно-гигиенических норм, использованию личностно-ориентированных и здоровьесберегающих технологий, проведению физкультминуток различных типов и, в целом, созданию на уроке комфортной обстановки.

Реализации здоровьесберегающих технологий на уроках английского и русского языков способствуют различные приемы [3: 58], которые можно использовать на определенных этапах уроков.

1. Использование здоровьесберегающих технологий для актуализации изучаемой темы в начале урока.

В начале урока важно активизировать внимание школьников, помочь им настроиться на рабочий лад, мотивировать к изучению новой темы. Для этих целей, например, на уроках английского и русского языков используется зарядка или разминка.

Фонетическая зарядка на уроках иностранного языка, помимо задач мотивации, способствует тренировке произношения. Одно из эффективных упражнений называется «**Замени звук**». Вначале учащиеся вспоминают, как правильно произносится отрабатываемый на уроке звук, какие органы речи задействованы в его произнесении, затем за учителем они повторяют слова, содержащие этот звук. Следующий этап – произнесение за учителем предложения, в составе которого большинство слов имеют данный звук. Предложение предлагается произнести в быстром темпе. В заключение предлагается такое задание – изменить первый звук слова, которое произнесет учитель, на отрабатываемый звук. Школьникам очень нравится это упражнение, так как в результате, изменив всего один звук, они образуют слова с совершенно иным значением, они

чувствуют себя причастными к сотворению чего-то нового. Это задание всегда имеет положительный результат.

При проведении речевой зарядки важно помочь учащимся погрузиться в атмосферу урока. Для этого можно использовать упражнение **«Порядковые числительные»**. Ребята становятся в круг, берутся за руки, учитель просит рассчитаться по порядку номеров, начиная со слова «Первый», затем пожимает руку рядом стоящему ребенку, который должен назвать следующее по порядку числительное и пожать руку другому ребенку. Счет можно вести до 30-40. Эффективным также является упражнение **«Расколдуй слово»**. Злой волшебник заколдовал слово (необходимо выбирать слова по изучаемой теме, например «Мое любимое животное»). Первое заколдованное слово загадывает учитель. Чтобы «разморозить» загаданное слово, ребята, задавая наводящие вопросы, пытаются угадать его. Они могут спрашивать, большое это животное или маленькое, какого оно цвета и др. Для развития смысловой догадки можно предложить учащимся отправиться на охоту за словами. Ребята работают в парах или по трое. Учитель просит назвать два предмета (две вещи), которые, например, а) очень дорогие, б) приятно пахнут, в) очень опасные, г) красного цвета, д) очень вкусные и т.д. В зависимости от изучаемой темы выбор задания варьируется.

На уроках русского языка в начальной или основной школе применяется лингвистическая разминка. Обычно она включает в себя несколько коротких упражнений из различных разделов науки о языке. С целью отработки произношения и правильного ударения используется упражнение **«Скандирование»**. Учащимся предлагается лексика к урокам, собранная по тематическому или иному принципу и включающая 12-15 слов, представляющих определенные трудности для освоения. В течение 1-2 недель в начале каждого урока ученики хором скандируют слова, дополнительно отмечая ударные слоги, например, хлопками.

Интересным является упражнение **«Наведи порядок»**, способствующее активизации знаний учеников по нужной теме. Школьникам могут быть предложены лингвистические понятия из нескольких разделов языкознания. Они могут быть прикреплены на доске (для работы нескольких человек у доски), разложены на партах (для работы в парах), развешаны по всему периметру класса (для работы в группах). Задача школьников – сгруппировать понятия по какому-либо признаку, исключить лишнее, таким образом «наведя порядок» на доске или в классе, затем аргументировать свой выбор.

2. Проведение физкультминуток в середине урока.

С целью сохранения здоровья обучающихся, предупреждения переутомления во время активной фазы урока (обычно это 15 – 20-я минуты урока) целесообразно проведение физкультминутки.

Так, к примеру, **дыхательная физкультминутка** укрепляет мышцы органов дыхания, способствует вентиляции легких. На уроках английского языка школьники с удовольствием играют в игру **«Dandelion» (Одуванчик)**. Исходное положение – стоя, ребята представляют, что они держат в руках пушистый одуванчик, по команде «Breathein» («Вдохнуть») под счет one, two, three, four (1, 2, 3, 4) делают четыре глубоких вдоха. По команде «Breatheout» («Выдохнуть») под счет four, three, two, one (4, 3, 2, 1) дети делают четыре глубоких выдоха, чтобы сдуть пушинки с воображаемого одуванчика. Данное упражнение следует повторить 3 раза. Также ребята с интересом выполняют комплекс таких дыхательных упражнений, выполняемых стоя или в движении, **«Giveme a hug, Rainbow!» («Обними меня, Радуга!»)**. По команде «Breathe in» («Вдохнуть»), под счет one, two, three, four (1, 2, 3, 4) делают один глубокий вдох, по команде «Holdyourbreath» («Задержи дыхание»), под счет five, six, seven, eight (5, 6, 7, 8) задерживают дыхание. По команде «Smile» («Улыбнись»), растягивая губы в улыбке, дети произносят четыре раза звук [ei], медленно выдыхая воздух через рот. Произнося указанный звук, ребята вначале направляют вперед руки, затем скрещивают, обнимая себя

(одна рука идет под мышку, другая – на плечо). Упражнение необходимо повторить 3-4 раза.

Проведение **двигательных физкультурминуток** на уроках русского языка можно соединить с изучаемой темой. Учащимся предлагается с помощью простых движений ответить на вопросы альтернативного типа: «Согласен или нет», «А или О» (при изучении орфографии), «Звонкий или глухой» (при изучении фонетики), «Тире или двоеточие» (при изучении пунктуации), «Односоставное или двусоставное» (при изучении синтаксиса) и т.п. Ученики могут встать / сесть, хлопнуть в ладоши / скрестить руки, положить руку на плечо соседа / присесть на корточки и так далее. Одновременно проверяется степень освоения темы.

3. Использование здоровьесберегающих технологий для удержания внимания учащихся в конце урока.

На последних этапах урока учащимся достаточно сложно мобилизовать себя, настроиться на активную работу. Игра **«Поймай ошибку»** поможет пробудить резервные возможности, снять напряжение, вернуть концентрацию внимания. Игра проводится с мягким мячом. Учитель выбирает тему (обычно это тема урока), называет слово и кидает мяч ребенку. Если слово относится к изучаемой теме, то он должен поймать мяч и повторить это слово. Если слово относится к иной теме, мяч необходимо оттолкнуть. Если учащийся «поймал» ошибку, то он должен продолжить игру, например, закрыв один глаз, при следующей ошибке он продолжает игру, стоя на одной ноге. Игра проводится в течение 3-4 минут.

4. Использование игровых технологий для формирования здоровьесберегающей среды.

По мнению Абрамовой И.В., учитель должен находить такие методы обучения, которые активизировали бы мыслительную деятельность и предотвратили бы быстрое наступление утомляемости обучаемых [1: 4]. Поэтому для формирования здоровьесберегающей среды на уроках английского и русского языков активно используются игровые технологии. Кроме того, игровая деятельность является хорошей формой для коллективного познания [2: 58].

Игра **«Снежный ком»**. Такую игру можно использовать на уроках английского языка при изучении лексики любой темы на раннем этапе. Например, при изучении темы «Еда» первый ученик берет картинку с изображением яблока и говорит «I like apples». Второй ученик повторяет то, что сказал первый, берет понравившуюся ему картинку и добавляет свое «I like apples and bananas» и т.д. Таким образом, ученики, опираясь на рисунки, воспроизводят довольно большой речевой фрагмент, отрабатывают грамматические конструкции, лексику и одновременно играют.

Игра **«Найди пару»**. Игру можно использовать на уроках русского языка в начальной или основной школе при изучении лексики и фонетики. Особенности транскрипции некоторых слов позволяют в игровой форме повторить с обучающимися такие лингвистические явления, как омонимы (омофоны, омографы, омоформы), палиндромы, анаграммы. Как правило, организуется работа в парах или малых группах с помощью **интерактивной доски**. Варианты заданий могут быть разными. Задача: найди пару омонимов по транскрипции, например, [кот]: код – кот; [пъкЛч'ай']: покачай – пока чай, и т.п. Задача: назови звуки, которыми различается пара омонимов **зámок – замóк** (ответ: [а] – [о]). Задача: составь пару слов из данных звуков, запиши их в транскрипции и в орфографическом облике. Выполняя подобные задания, обучающиеся повторяют правила правописания и произношения слов; кроме того, возможности интерактивной доски позволяют двигать и переставлять звуки и буквы, создавая новые слова, быстро исправлять ошибки.

Игра **«Построение»**. Игра используется на уроках русского языка при изучении темы «Морфемика». Каждая группа получает набор карточек с условными значками морфем. Дается слово, например, «преподаватель» или «перераспределение». Группа

должна выстроиться согласно морфемному составу. Можно дать одно слово для всех групп и проверить, кто быстрее и качественнее делает морфемный разбор.

5. Использование звуковой и зрительной наглядности, средств ИКТ для реализации здоровьесберегающих технологий.

Для реализации здоровьесберегающих технологий обучение должно проводиться с учетом ведущих каналов восприятия информации учащимися (аудиовизуальный, кинестетический и т.д.). При формировании лексических и грамматических навыков активно используется звуковая и зрительная наглядность. Например, для первичного ознакомления со знаками английской транскрипции незаменимым средством может стать **интерактивный плакат**. Примером может быть интерактивная обучающая программа для детей издательства OxfordUniversityPress. Звуки представлены в виде «говорящих» flash-таблиц. Каждый транскрипционный знак является частью рисунка, изображающего слово, которое содержит этот звук. Это привлекает внимание и способствует лучшему запоминанию знака и звука. При нажатии на рамку воспроизводится звук и целое слово. Таким образом, цель данного плаката – представить ученикам графические значки транскрипции, научить правильно произносить английские звуки и слова, развить способности воспринимать речь носителей языка.

Нужно помнить, что для создания здоровьесберегающей среды также необходима частая **смена видов деятельности** детей с целью снижения усталости, утомления, а также повышения интереса учащихся к предмету. **Обучающие видео, анимированные песенки и мультфильмы** – прекрасное средство для отработки языковых навыков, а также для формирования положительного настроения на восприятие и усвоение учебного материала. На уроках английского языка можно использовать **микрофон** и сравнивать произношение носителя языка и учеников. Это позволяет скорректировать фонетические навыки, развивать метапредметные умения, навыки самоконтроля, рефлексии.

Данные приемы, конечно, лишь небольшая иллюстрация к такой важной и актуальной сегодня, в эпоху внедрения ФГОС НОО и ООО, проблеме, как использование здоровьесберегающих технологий на различных этапах уроков английского и русского языков с целью создания новой системы здоровьесберегающего, здоровьесозидающего, здоровьесориентированного образования. Эта важная работа направлена, в первую очередь, на целостное развитие человека, и в ней не может быть мелочей.

Литература.

1. Абрамова, И.А. Игры на уроках иностранного языка [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2004. №1.
2. Гин, А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя / А.А. Гин. – 10-е изд. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 112 с.
3. Смирнов, А.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе [Текст] / А.К.Смирнов. – М., 2002. – 121с.

УДК 37.01

Использование групповой и парной форм работы для повышения эффективности физкультминуток в современной школе

*Е.В. Гальченко, Д.Ю. Гудкова, В.А. Перелыгин
Белгородская область, Россия*

Статья посвящена актуальной проблеме формирования здоровьесберегающей среды в образовательном процессе. Описаны приемы здоровьесберегающих технологий с

элементами физической культуры на различных уроках в основной школе. Сделаны выводы о целесообразности изложенных приемов и форм уроков в соответствии с поставленными задачами.

Ключевые слова: здоровьесберегающая среда, приемы, образование, здоровьесберегающие технологии, учебная деятельность.

The article is about question of formation of healthy environment in education process. The methods of health saving technologies with elements of physical training used during different lessons in Secondary School are described. The conclusions of described methods and forms effectiveness according to the tasks are made.

Keywords: healthy environment, health saving technologies, method, education process.

Системное применение методов и приемов здоровьесбережения является важнейшей составляющей современного учебного процесса. Здоровье детей и подростков в любом обществе и при любых социально-экономических и политических условиях является актуальнейшей проблемой, так как оно определяет будущее страны.

Однако наблюдение за состоянием здоровья школьников сегодня, к сожалению, выявляет тенденцию ухудшения его показателей. Кроме того, уменьшается процент здоровых школьников при переходе из класса в класс в процессе обучения. Несмотря на внимание к вопросам оздоровления подрастающего поколения и существующие законы, статистика свидетельствует, что распространенность патологии и заболеваемости среди детей в возрасте от 3 до 17 лет ежегодно увеличивается на 4-5 процентов [1].

Причин сложившейся ситуации несколько, и многие из них связаны со школой. Среди наиболее агрессивных для здоровья школьников факторов учебного процесса можно назвать большую образовательную нагрузку, интенсификацию обучения, дефицит времени для усвоения учебной информации. Поэтому одной из задач, позволяющих приблизить школьную среду к естественной среде обитания ребенка, является оптимизация двигательного режима ученика.

К основным факторам риска также относится несоблюдение гигиенических нормативов режима учебы и отдыха, сна и пребывания на воздухе. До 80% учеников постоянно или периодически испытывают учебный стресс. Всё это в сочетании со снижением физической активности оказывает негативное воздействие на развивающийся организм, поэтому первостепенная задача педагога – сформировать у ребенка потребность быть здоровым, научить его этому, организованно помочь в сохранении здоровья [5: 34].

Для этого необходима здоровьесберегающая образовательная среда.

Элементом такой среды являются **физкультминутки**. Что такое физкультминутка? По определению Толкового словаря, это «кратковременная серия физических упражнений, используемая в основном для активного отдыха и восстановления работоспособности» [4: 584]. Активный отдых на уроке, на наш взгляд, предполагает активизацию внимания школьников, повышение способности к восприятию учебного материала. Кроме того, физкультминутка дает определенную эмоциональную «встряску», возможность «сбросить» накопившийся груз отрицательных эмоций и переживаний и продолжить продуктивную работу на уроке.

В данной статье речь пойдет о физкультминутках, которые могут быть использованы не только на уроках физической культуры, но и на любых других предметах, при этом особое внимание будет уделено парной и групповой формам работы. Выбор данных форм обусловлен сложностью использования индивидуального подхода в классе с наполняемостью 25-27 человек и их особой эффективностью в условиях реализации системно-деятельностного подхода. Ведь работа в группе – это своеобразная «игра» в обучение с целью развития системного мышления, развития интеллектуальных, творческих умений и коммуникативных способностей, создания ситуации успеха для каждого ребенка, предоставления обучающимся возможности попробовать множество

ролей. Кроме того, умение работать в группе, взаимодействовать, прислушиваться к чужому мнению и этически корректно реагировать на него пригодится школьникам в течение всей жизни.

Как сделать учение приятным и легким? Один из способов – научить детей активно сменять вид деятельности на уроках. В этом плане физкультминутки, наряду с двигательными паузами, вводной гимнастикой, подвижными переменами, относятся к «малым» формам занятий физическими упражнениями. Это упражнения профилактической направленности, которые должны быть доступны, выполняться легко и без перенапряжения.

Существует несколько классификаций физкультминуток: это могут быть физкультминутки общего воздействия, для улучшения мозгового кровообращения, для снятия утомления с плечевого пояса и рук, для глаз, для системы дыхания и другие [2; 3].

Мы выбрали те физкультминутки, которые, во-первых, не требуют специальной подготовки и дополнительного оборудования. В качестве игровых предметов используются подручные средства: листы бумаги, мячики для пинг-понга, бумажные ленты (полоски). В то же время наличие этих простых предметов разнообразит урок, поможет ребенку «переключиться» на непривычный вид деятельности. Во-вторых, физкультминутки преимущественно проводятся в парах или группах, а поэтому содержат элементы соревнования. При этом достигается еще больший эффект от урока: усиливается обмен веществ в организме, повышается концентрация внимание, улучшается настроение, появляются положительные эмоции.

Приведем некоторые примеры.

Физкультминутки для дыхательной системы очень полезны, так как имеют профилактический эффект: помогают регулировать обмен веществ в организме, насыщать кровь кислородом, развивают дыхательную мускулатуру, могут успокоить нервную систему, улучшить общий жизненный тонус организма и эмоциональное состояние в целом, способствуют повышению сопротивляемости и устойчивости организма к простудным заболеваниям.

Упражнение **«Дыхательный футбол»**. Используется форма работы в парах. Ученики становятся по краям парты, при этом учебные принадлежности убираются на стулья. Каждая пара получает обычный лист бумаги. Задача: на счет «раз» сделать глубокий вдох через нос, на счет «два» наклониться и на выдохе, не используя рук, передуть лист на сторону соперника. По команде каждая пара начинает соревнование. По желанию учителя и учеников можно использовать несколько раундов и дополнительно договариваться о счете.

Упражнение **«Бумажная лента»**. Используется форма работы в парах. Каждая пара берет в руку узкую ленточку из тонкой цветной или белой бумаги. Ноги на ширине плеч, руки внизу, слегка отведены назад. На счет «раз» делается спокойный вдох. На счет «два» – выдох. На выдохе необходимо поднести ленточку ко рту и, стоя напротив, подуть на нее. Побеждает та пара, у которой дольше колышется ленточка.

Физкультминутки общего воздействия помогут на любом уроке для снятия локального утомления. Они способствуют активизации внимания, снятию мышечного напряжения (если ученики, скажем, долго писали), умственного утомления или нервного напряжения (например, на контрольной работе), помогут развитию координации и других полезных навыков из мира здоровья и спорта.

Упражнение **«Эстафета знатоков»**. Используется форма работы в группах (по рядам). Выполняется сидя. Для развития мелкой моторики рук может использоваться маленький мячик или шарик для пинг-понга. Задание: передать мяч соседу по парте (ряду), называя слова по определенной изучаемой в данный момент теме. Упражнение начинается по команде учителя или лишнего ученика, оставшегося без пары. Побеждает та команда, которая первой закончит упражнение с минимальным количеством ошибок.

Упражнение **«Верю – не верю»**. Используется фронтальная форма работы. Выполняется стоя. Учитель договаривается с учениками заранее, какое движение будет соответствовать верному или неверному ответу. Затем учитель или подготовленный ученик предлагает 5-6 утверждений, часть из которых оказывается ложными. Это может быть материал по изучаемой теме или задания на общую внимательность на уроке. Если, например, ученики согласны («верят»), они приседают, хлопают в ладоши над головой или подпрыгивают. А если не согласны («не верят») – топают ногами или садятся на стулья.

Упражнение **«Море волнуется»**. Используется форма работы в группах (по рядам). Выполняется стоя в проходах. На счет «три» учащиеся должны создать какую-то фигуру, объединившись в группы. Можно задать общий вид фигуры, например, геометрическую, или усложнить задание, попросив держаться за руки, положить руку на плечо соседа и так далее.

Комплекс упражнений **«Бумажная фантазия»** выполняется стоя, в группах по 4-6 человек, с листами формата А4. Состоит из нескольких заданий.

Задание 1 формирует умение работать в команде; одновременно проявляется творческая фантазия, снимается напряжение, повышается работоспособность. Учащимся предлагается стать возле парт в проходах и, предварительно свернув листы в трубочку, объединиться в круг таким образом, чтобы листы удерживались раскрытыми ладонями. Победит та команда, которая сможет не уронить ни один листок. При желании можно предложить удерживать лист бумаги бедрами, плечами, коленями игроков.

Задание 2 выполняется индивидуально и, помимо всего прочего, способствует развитию ловкости, внимательности, учит концентрировать внимание. Учитель или подготовленный ученик показывает классу движения руками, головой, туловищем, которые класс должен повторить. Задача усложняется тем, что в руке (правой, левой, поочередно) у каждого – лист бумаги, который нельзя ронять.

Задание 3 соревновательного типа, выполняется в группах. Помогает развить координацию движений, меткость и глазомер, тонкую моторику. Ученикам предлагается сделать из листа бумаги мяч. У каждой команды (ряда) – свой цвет бумаги. По команде учителя ученики одновременно бросают «мячи» в корзину, в качестве которой можно использовать различные подручные предметы. Побеждает самая меткая команда.

Немаловажным этапом современного урока являются и **физкультминутки на регуляцию психического состояния**. Умение расслабляться, релаксировать является очень важным в ситуации выполнения трудной задачи, требующей от обучающегося напряжения физических и умственных сил.

Упражнение **«Поза покоя»**. Выполняется сидя. Ученикам предлагается сесть ближе к краю стула, опереться на спинку, руки свободно положить на колени, ноги слегка расставить. Сначала необходимо восстановить дыхание. Учитель может использовать мелодичную музыку, стихотворения, пожелания.

Упражнение **«Зеркало»**. Выполняется в парах, сидя. Ученикам предлагается повернуться друг к другу и выполнить определенные задания, позволяющие эмоционально отдохнуть. Например: нахмуриться, как осенняя туча, рассерженный человек, злая волшебница; улыбнуться, как кот на солнце, хитрая лиса, младенец; устать, как папа после работы, тяжелоатлет, муравей, притащивший большую муху; отдохнуть, как турист, снявший тяжелый рюкзак, воин после боя и так далее. При этом ученики в паре должны как можно точнее скопировать эмоции друг друга.

Данные приемы, конечно, лишь небольшая иллюстрация к таким важным и актуальным в эпоху внедрения стандартов второго поколения темам, как использование групповой и парной работы на уроках, сохранение здоровья школьников, проведение нетрадиционных и полезных физкультминуток. Предложенные виды упражнений позволяют снять состояние усталости на уроке, ослабить психологическую

напряженность, вызванную интенсивностью занятия, и просто дать ребенку возможность подвигаться. Кроме того, они позволяют создать ситуацию общения детей между собой. Ведь сегодня, когда виртуальный мир и виртуальное общение заменили реальное, крайне важно использовать на уроках такие виды упражнений, которые позволяют школьникам не только активно двигаться, но эффективно общаться. К метапредметным результатам, достигаемым при проведении подобных физкультминуток, можно отнести умение концентрироваться, взаимодействовать с товарищами, в том числе в паре и в группе, рефлексировать.

И если после проведенной 1-2-минутной физкультминутки дети стали улыбаться (что свидетельствует о снятии эмоциональной напряженности), самостоятельно придумывать упражнения и организовывать их выполнение (проявление чувства сопричастности к организации урока), значит, цель достигнута.

Список литературы

1. Брянцева, Л.В. Здоровье современных школьников: проблемы, опыт работы // <http://festival.1september.ru/articles/618059/>
2. Ковалько, В.И. Школа физкультминуток. – М.: ВАКО, 2005. – 240 с.
3. Коробков А.В., Головин В.А., Масляков В.А. Физическое воспитание. – М., 1983. – 391 с.
4. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – М., 2007. – 944 с.
5. Смирнов, А.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе [Текст] / А.К.Смирнов. – М., 2002. – 121 с.

УДК 37.06

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПАРТНЕРОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

О.П. Нагель
Белгородская область, Россия

В 2015 году в номинации «Лучшая проектная идея для реализации на региональном уровне в сфере образования» победителем стала команда детско-юношеской организации «Молодежное братство Святого Белогорья» с проектной идеей фольклорного командообразующего тренинга «Белгородское вече». Победители конкурса были определены по итогам голосования на сайте "Народная экспертиза" и работы экспертной комиссии. Основные технологические и концептуальные идеи данного проекта проходили "апробацию" на 17 слетах молодежи Белгородской митрополии. Основными разработчиками являются две группы энтузиастов: в первую входят священники Петр Иванов, Дмитрий Лукьянов, Вячеслав Мокроусов, во вторую - волонтеры- члены союза «Гильдия мастеров», клуба «Белая стрела», предприниматели (студия "СэндПро", "Актив тур", "Иград" и др), частные лица, режиссеры, хореографы и др. Креативным лидером, объединяющим эти две группы является человек с исключительной педагогической одаренностью, предприниматель Серебров Алексей Юрьевич. Важно отметить, что "взрослая команда" слета - это мужчины, интересы которых пересекаются в области альпинизма, ориентирования, туризма (в противовес феминному стилю воспитания в образовательной школе, да и в российском обществе в целом). Два раза в год около 150 воспитанников воскресных школ, детских домов, школ-

интернатов для детей с ОВЗ принимают участие в слете. Он проходит в течение 6 дней. Возраст участников от 9 до 16 лет. Каждый слет посвящен определенной теме, или проблеме: "Литература", "Занимательная наука", "На страже святой Руси" и др. (к примеру, слет 2016 г. по теме "Планета людей" был посвящен этнографическому многообразию мира, где все призваны жить в согласии и мире друг с другом). В первый день все дети распределяются на 12 разновозрастных команд (по 12-15 человек), придумывают название, девиз в соответствии с темой слета. А также включаются в игру первого дня с элементами ориентирования "Собиралочка". У каждой команды есть священник (его роль-мудрый наставник и одновременно член команды, проходящий все испытания вместе с ней), капитан (которого избирает команда) и играющий тренер (старший помощник - ребята, возраст которых старше 16 лет). Следующие 3 дня проходят по общей схеме. С 9 утра до 13 часов команды посещают 4 мастер-класса по теме слета. Таким образом за 3 дня каждый из детей посещает 12 семинаров. Первое требование к мастер-классам - практическая, деятельностная направленность: "20 минут- говорим, 40 минут -делаем". Так на слете, посвященном 700-летию рождения Сергия Радонежского, на мастер-классах изготавливали очелье, готовили лепешки на камнях, делали дудочки, учились элементам русского рукопашного боя, разучивали фрагмент танцевального мюзикла и пр. Второе требование - мастер-класс должен подготовить команды к Большой игре по теме слета, которая проводится в предпоследний, пятый день. К примеру на Большой игре слета по теме "Литература", каждая из 12 команд должна была поставить мини-спектакль "Муха-Цокотуха" в своем литературном жанре/стиле (комедия, футуризм, детектив, романтизм, фантастика и др.). Соответственно мастер-классы были посвящены изготовлению костюмов, сценодвижению, актерскому мастерству, хореографии. Во вторую половину дня, после непродолжительного отдыха, команды соревнуются между собой в 12 тимбилдинговых эстафетах, чередующих физическую и умственную нагрузку. Основные задачи эстафет - построение и сплочение команды (веревочные тренинги, стрельба из лука, элементы скалолазания, байдарики и пр.), реализация витагенной направленности - осознание каждым ребенком собственного потенциала через жизненный опыт (навыки выживания в природе, установка палатки, разжигание костра, применение снегоступов и пр.). Все результаты по тимбилдингу вписываются в таблицу, по которой дети отслеживают положение своей команды в общекомандном зачете. После ужина, команды собираются в своем месте и играют в настольные и компанейские игры: "Активити", "Экивоки", "Бум", "Кастрюля", участь таким образом цивилизованному проведению свободного времени, без современных гаджетов, получая удовольствие от общения. Каждый день, перед сном у каждой команды проходит "Огонек"- беседа команды со священником о пройденном дне, успехах и неудачах, обсуждаются любые вопросы, которые возникают у ребят.

Четвертый день знаменуется традиционной вечерней тимбилдинговой игрой "Карась" (разработчик Серебров А.Ю), к которой готовятся заранее. Все участники слета (более 200 человек) собираются, около огромного костра, создаются дополнительные команды старпомов, тренеров. В центре стоит ведущий-дирижер, который передвигается от команды к команде, рукой показывая ритм, частоту, высоту, темп, с которыми команда слаженно, в один голос должна произнести слово "карасть." Пятый день посвящен подготовке к Большой игре, консолидирующей те знания и умения, которые дети получили на мастер-классах. Это может быть командная разработка настольной игры для компании; проект бизнеса, использующего научные достижения; рекламный ролик страны на туристической ярмарке. Неизменная часть Большой игры - хореографическая часть: командный танец, танцевальный батл, флеш-моб, или настоящий мюзикл о борьбе добрых и злых сил, как на слете, посвященном Сергию Радонежскому. За эту часть

большой игры и хореографическую подготовку каждой команды много лет отвечает Эльвира Зыбина- руководитель студии пластического развития «Немое кино».

Каждый участник изготавливает собственные конверты для писем, пожеланий, признаний, которые пишут другие участники. Основное правило- открыть конверт можно только дома. По окончании каждого слета команда взрослых проводит рефлексию, отслеживая результаты слета практически для каждого участника при помощи страницы слета ВКонтакте. Данная работа легла в основу проекта, о котором упомянули в начале статьи.

Его цель - повышение уровня сформированности национальной идентичности не менее 90% школьников, участвовавших в фольклорном фестивале «Белгородское Вече». Серебров А.Ю., Леднева С.В. создали своеобразный приключенческий тур на основе исторических и краеведческих материалов, в сценарии которого предусмотрены каналы активизации деятельности каждого участника. Использование методов «театрализации», технологических элементов тренинга позволяет ощутить атмосферу княжества 10-13 веков. Использование сюжетных, тематических, интермедийных связей позволяет создать мотивацию активного для ребят участия в игровой программе. Обучены и привлечены к проведению фольклорных фестивалей около 20 волонтеров-студентов белгородских вузов. Данный проект также интегрируется с учебным курсом «Белгородоведение». В сентябре- октябре 2015 года около 900 белгородских школьников прошли проект "Белгородское Вече".

Представим программу фестиваля: 10.00 - Заезд участников фольклорного фестиваля. Встреча в русских традициях, чаепитие. 10.00 - 11.00 - Формирование команд (командобразующий тренинг). 11.00 - 11.30 - Вече (общее собрание, знакомство с идеей фестиваля и его программой, проведение диагностики). 11.30 - 13.30 - Театрализованное представление «Как князь Владимир дружину собирал», «Молодецкие забавы» (командные эстафеты, знакомство с русскими традициями, обрядами, предметами быта). 14.00 - 14.30 - Трапеза (традиционная русская кухня). 14.00 - 17.00 - Мастер-классы: знакомство с традиционными русскими промыслами («лучно-арбалетный тир», «гончарный круг», «кузнечный горн», «наковальня», «открытый улей», «туристические навыки»). 17.00 - 17.30 - Вече (общее собрание, рефлексия, проведение диагностики, награждение команд). 17.30 - 18.00 - Вечеря (традиционная русская кухня). 18.00 - Отъезд. Для внедрения данной технологии в школах для этого педагоги должны быть нацелены на личность ребенка, общение с ним, на педагогическое творчество.

УДК 37.01

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ, СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ В ШКОЛАХ
БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ**

*Перельгин В.А., Ниминская С.Г., Уваров А.В.
Белгородская область, Россия*

Статья посвящена актуальной теме формирование мотивации к здоровому образу жизни и возрождению норм ГТО.

Ключевые слова: здоровье и подготовка учащихся школьника, формирование мотивации к здоровому образу жизни.

The Article is devoted to the theme of the formation of motivation to healthy way of life and revive the standards TRP.

Keywords: health and training of students the student, the formation of motivation to healthy way of life.

Одним из важных направлений в проведении внеклассной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в школах является возобновление работы по физкультурному комплексу «Готов к труду и обороне» (ГТО). Это позволяет эффективнее решать вопросы по подготовке учащихся, учащейся молодежи к службе в армии, к производительному труду на благо Отечества. Всесоюзный физкультурный комплекс ГТО начиная с первых дней своего опубликования (1931 г.) декларировал о главенствующей цели сохранении здоровья и воспитании подрастающего поколения. Другой, не менее важной целью комплекса ГТО являлось стремление к массовому спорту и повышению спортивного мастерства. Не случайно советские спортсмены наиболее успешно выступали по большинству видов спорта на Олимпийских играх, завоевывая первые места в общекомандном зачете. Комплекс ГТО являлся программной и нормативной основой советской системы физического воспитания. Он требовал от каждого человека определенного уровня развития двигательных качеств и овладения необходимыми для труда и обороны страны навыками: обеспечивал необходимый фундамент для повышения спортивного мастерства, улучшения специальной физической подготовленности и к профессиональной или военной деятельности: являлся основой программ по физическому воспитанию во всех учебных заведениях и спортивных секциях.

Мобилизующее название комплекса говорило о том, что физическая культура в нашей стране - дело большой государственной важности, а не личное дело каждого. При этом подчеркивалось, что комплекс ГТО имеет большую идейную и общественно-политическую роль для воспитания молодежи.

Однако в годы перестройки Министерство образования. Комитет по физической культуре, спорту и туризму незаслуженно отказались от комплекса ГТО, предложив взамен Президентские тесты. Они по мнению большинства специалистов в области физической культуры и спорта, не обеспечивают решения задач по повышению уровня физического развития, физической подготовленности, укреплению здоровья и не отражают прикладного назначения, направленного на подготовку молодежи к трудовой деятельности и службе в Вооруженных силах РФ.

Проведенные проверки по изучению уровня физической подготовки детей, подростков и молодежи покачали плохую ситуацию физического развития учащихся допризывного и призывного возрастов. Кроме того, среди детей и подростков наблюдалась тревожная динамика заболеваемости. В результате отмечалось, что предложенная модель вышеназванных тестов в сегодняшних условиях себя не оправдывает.

Эта проблема обсуждалась на ряде совещаний различного уровня: методических объединениях учителей физической культуры городов и районов области. Также на совещаниях руководителей учреждений ДПО детей физкультурно-спортивной направленности области; районных, городских, областных коллегиях образования, военных комиссариатов, коллегиях областного комитета по физической культуре, спорту и туризму, где особое значение придавалось прикладной подготовке допризывной и призывной молодежи. С целью улучшения работы по военно-патриотическому воспитанию учащихся и молодежи, совершенствованию массовой, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы высказывалось мнение о возвращении комплекса ГТО в образовательные учреждения области, так как целенаправленная подготовка и непосредственная сдача нормативов в условиях соревнований повышает мотивацию детей, подростков и молодежи к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Практическая реализация возвращения комплекса ГТО в образовательные учреждения Белгородской области началась. Рассматривается состояние физической

культуры и спорта среди подрастающего поколения. Были поставлены задачи по ее улучшению.

Было разработано и утверждено Положение об областном физкультурном комплексе ГТО.

В общеобразовательные школы города и области комплекс ГТО введен. В школах ежегодно принимают соответствующие меры по созданию условий и реализации комплекса ГТО в учебных заведениях. В содержание физкультурного комплекса ГТО включены упражнения, с помощью которых определяется уровень развития физических качеств человека - сила, выносливость, быстрота, ловкость, гибкость, а также упражнения, способствующие овладению прикладными двигательными навыками (бег на скорость и на выносливость, упражнения силового и скоростно-силового характера, ходьба на лыжах, плавание, стрельба).

Нормативная база испытаний и требований комплекса ГТО составлена с учетом региональных особенностей, материально-технических условий, учебных программ, но физической культуре для учебных заведений. Уровень трудности и доступности норм комплекса ГТО апробирован в ряде общеобразовательных школ города и области, получил одобрение учителей и преподавателей физической культуры.

Структура областного физкультурного комплекса ГТО выстроена по возрастному принципу, с охватом учащихся с 7 до 18 лет, основной задачей которой является формирование сознательного отношения к занятиям физической культурой, развитие основных физических качеств, жизненно необходимых умений, навыков, выявление спортивных интересов и талантов. Комплекс ГТО составлен для учащихся, основной задачей его являемся дальнейшее повышение физической подготовленности и овладение прикладными двигательными навыками. Задачами комплекса ГТО состоит в совершенствовании физической подготовленности молодежи, необходимой для последующей трудовой деятельности и готовности к службе в Вооруженных силах России. На всех ступенях комплекса при хорошей подготовленности учащихся комплекса при хорошей подготовленности учащихся можно сдать нормы повышенной трудности на золотой.

Таким образом, в общеобразовательных учреждениях города и области Физкультурный комплекс ГТО является основой нормативных требований к физической подготовке учащихся и определен одним из главных направлений нормативно-методического сопровождения целевой программы. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. № 1644 "О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Изменения, которые вносятся в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»

(утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. № 1644).

Абзац шестнадцатый (подпункт 5) пункта 11.8 дополнить словами, «в том числе в подготовке к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)».

Сейчас пропаганда здорового образа жизни снова набирает обороты. Надо отметить, что сразу 56 руководителей российских регионов поддержали идею возрождения ГТО. В тестах приняло участие почти 6 тысяч юношей и девушек. И вот 24 марта 2014 подписан президентский указ, возрождающий физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне». Он устанавливает требования к физической активности по 11 возрастным ступеням (с 6 до 70 лет, от первоклассника до пенсионера) и призван стать интегратором работы в массовом спорте. Организацию и контроль будут осуществлять региональные операторы. Программа физподготовки согласно указу

президента официально должна стартовать 1 сентября. Масштабная проверка физических возможностей пройдет в тестовом режиме. Итоги подведут через год. Тестировать будут в 14 регионах страны. Полностью завершить внедрение проекта планируется к 2018 году. Пилотными регионами апробации ВФСК ГТО стали Астраханская, Белгородская, Иркутская, Московская, Пензенская, Свердловская, Тульская, Ярославская области, республики Татарстан и Удмуртия, Красноярский край. Эксперименты по сдаче норм ГТО начнутся в школах, вузах и на предприятиях в январе и продлятся до октября 2015 года. А уже до 2017-го планируется ввести сдачу нормативов в других российских регионах. Современные нормы ГТО уже прописаны. Кто-то захочет проверить свою физическую подготовку, а кто-то и спортивное совершенство. Единственное, что в комплексе останется неизменным, - атрибутика. Отличникам будут вручаться значки и грамоты.

Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса состоит из 11 ступеней и включает следующие возрастные группы:

- первая ступень - от 6 до 8 лет;
- вторая ступень - от 9 до 10 лет;
- третья ступень - от 11 до 12 лет;
- четвертая ступень - от 13 до 15 лет;
- пятая ступень - от 16 до 17 лет;
- шестая ступень - от 18 до 29 лет;
- седьмая ступень - от 30 до 39 лет;
- восьмая ступень - от 40 до 49 лет;
- девятая ступень - от 50 до 59 лет;
- десятая ступень - от 60 до 69 лет;
- одиннадцатая ступень - от 70 лет и старше.

Нормативно-тестирующая часть Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса предусматривает государственные требования к уровню физической подготовленности населения на основании выполнения нормативов и оценки уровня знаний и умений, состоит из следующих основных разделов:

- виды испытаний (тесты) и нормативы;
- требования к оценке уровня знаний и умений в области физической культуры и спорта;
- рекомендации к недельному двигательному режиму.

Виды испытаний (тесты) и нормативы включают в себя испытания, позволяющие определить уровень развития физических качеств и прикладных двигательных умений. И навыки, позволяющие оценить разносторонность (гармоничность) развития основных физических качеств и прикладных двигательных умений и навыков в соответствии с половыми и возрастными особенностями развития человека. Виды испытаний (тесты) подразделяются на обязательные испытания (тесты) и испытания по выбору. К обязательным испытаниям (тесты) в соответствии со ступенями Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса (ГТО) относятся испытания на развитие скоростных возможностей, выносливости, силы, гибкости (челночный бег 3x10 м или бег на 30,60,100,1500,2000м, прыжок в длину с места, подтягивание из виса на высокой перекладине или подтягивание из виса лежа на низкой перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, наклон вперед из положения, стоя с прямыми ногами на полу). К испытаниям (тесты) по выбору в соответствии со ступенями Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса (ГТО) относятся, испытания на развитие скоростно-силовых возможностей, координационных способностей (метание теннисного мяча в цель, метание мяча и гранаты на дальность, бег на лыжах на 1 -5 км, плавание, стрельба из пневматической винтовки из положения, сидя или стоя с опорой локтей о стол или стойку) испытания (тесты) по определению уровня овладения прикладными навыками (туристический поход с проверкой туристических навыков).

Кроме требований направленных на определение уровня развития физических качеств и прикладных двигательных умений, в комплексе ГТО будут предъявляться требования к оценке уровня знаний и умений в области физической культуры и спорта включать проверку знаний и умений по следующим вопросам:

- влияние занятий физической культурой на состояние здоровья, повышение умственной и физической работоспособности;
- гигиена занятий физической культурой;
- основные методы контроля физического состояния при занятиях различными физкультурно-оздоровительными системами и видами спорта;
- основы методики самостоятельных занятий;
- основы истории развития физической культуры и спорта;
- овладение практическими умениями и навыками физкультурно-оздоровительной и прикладной направленности, овладение умениями и навыками в различных видах физкультурно-спортивной деятельности.

Список литературы:

1. Всесоюзный физкультурный комплекс ГТО. М.: Физкультура и спорт, 1972.
2. Жуйков В.П.: Педагогическое и методическое сопровождение регионального физкультурного комплекса "Готов к труду и обороне".- учебно-методическое пособие. Белгород: БелГУ, 2006.
3. Значки ГТО, Единой всесоюзной спортивной классификации и спортивных судей // Спортивная атрибутика: Альбом. / Сост. В. Кудряшов, худож. И. Петрович. - 2-е, исправленное. - М.: Физкультура и спорт, 1978. - С.17 с.
4. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-оздоровительном комплексе «Готов к труду и обороне» («ГТО»)».

УДК 37.01

СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

*И.А. Клименко,
Белгородская область, Россия*

Изменение ценностных ориентиров современного общества возможно при изменении духовного мира человека, приобщению к Богу, утверждению огромной роли семьи в становлении личности.

Ключевые слова: изменение внутреннего мира человека, духовность, семейные ценности, молодёжь - органической часть общества.

The Change in value orientations of modern society is possible when you change the spiritual world of man, the communion with God, with the approval of the huge role of the family in the development of personality. Keywords: changing man's inner world, spirituality, family values, youth - organic part of society.

1. Актуальность проблемы ценностных ориентиров среди подростков.

Наши дети – это не «инопланетяне», которые прилетели с другой планеты. Подрастающее поколение – личности, включённые в социальные отношения. Задача взрослых состоит в том, чтобы помочь сохранить и культивировать ценностные ориентиры у подростков, являющиеся прочным фундаментом в становлении личности.

Мы взрослые, критикуя сейчас молодёжь, с детства прививаем им общечеловеческие ценности. Нельзя всё зачастую сваливать на экономические реформы,

изменение общественного сознания, влияние западных СМИ «Мы очень любим критиковать молодежь, очень любим поправлять, очень любим требовать, чтобы молодежь непременно жила так, как мы жили, или так, как мы живем. На самом деле молодежь — это органическая часть всего общества, и говорить с молодежью надо тем же языком, каким мы говорим с людьми старшего поколения».[1]

Своим настоящим мы приближаем своё будущее.

Надоело обществу жить в социалистических «ежовых рукавицах», все хотели свободы. Вот и получили свободу, но не ту, которую представляли философы. «Свобода является величайшим Божиим даром, ради нее люди шли на баррикады, жертвовали свои жизни, умирали. Спросите любого человека — ни один не скажет, что он против свободы, но в истории получилось так, что это Божие благословение было использовано во вред человеку, свобода раскрепостила человека, и что самое главное — вытеснила идею греха» [2]

Свобода голоса - говорим что хотим, где хотим и когда хотим. И договорились... Дети как зеркало - всё отражают. Засоряем ежедневно нецензурными и «низкопробными» словечками «великий, могучий русский язык». В школах проходят акции: «Мат – не наш формат», «Территория без сквернословия». Значит матерная брань – это не феномен, а употребляемая лексика. Эту лексику в книгах дети не прочитали, а услышали в кругу семьи, друзей. В Библии сказано: «Вначале было Слово и Слово было у Бога, и Словом было Бог» [3]

Свобода отношений – гражданские браки не чужды обществу, а всё больше становятся нормой жизни, которая ведёт к распаду института семьи. Разводы как не странно - это уже норма. 50% семей живут вместе во втором браке. А как же слово Божие: «Любовь долго терпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь на превозносится...»? [4] А зачем терпеть, ведь жизнь одна. Вот и ищет наша молодёжь с кем лучше и приятнее. А потом на всю страну как ребусы разгадываем тесты на отцовство.

Свобода личности – что хочу, то и делаю, не нарушая закон. По количеству употребления спиртных напитков Россия занимает 7 место в мире. Алкоголизм, курение приобретают общенациональный характер. А пропаганда свободы личности среди молодёжи может привести к формированию асоциальных моделей социализации.

За поведением и образом жизни взрослых с раннего возраста наблюдают дети, которые через 10 – 15 лет становятся полноценными гражданами нашей страны. Если дети генетически похожи на своих родителей, почему же они в поведении должны отличаться от них? Просто мы всё стараемся скрыть, «завуалировать» от детских глаз. Но люди забывают голос Божий: «Если обратитесь и не будете как дети, не войдёте в Царство Небесное». [5] Задумайтесь, Господь не заповедует детям быть такими, как их родители, а относится к родителям с уважением. Взрослых, Господь призывает уподобляться детям: быть добрыми, бескорыстными, честными, любящими.

2. Семья.

Семья – это фундамент, на котором строится высотный храм духовного мира ребёнка. Именно в семье на ранних стадиях формирования личности передаются базовые ценности. При этом главным каналом раннего ценностного наследования является «женский канал в семье» – матери и бабушки. Ценности передаются через сказки, через приобщение к языку, через любовь, через воспитание, игры и т.п., через первые этапы погружения ребёнка в культуру. Семье отводится огромная роль в формировании у ребёнка долга, ответственности, гуманности, честности, уважительного отношения к окружающим людям и самому себе. Эти моральные ценности были и остаются главной мерой достоинств личности. Ребенок не рождается на свет нравственным или безнравственным, он становится таким, в какой среде живет и какое воспитание получает. Семья является самым мощным средством в формировании ценностных ориентиров

личности. Ростки качеств личности у ребёнка закладываются именно в семье до 5 лет. Школа не формирует, а корректирует будущую личность.

В вопросах воспитания учителя и родители должны стать союзниками, преследовавшими одну цель – вырастить полноценного, культурного, нравственного человека. Ребёнок, начиная с 10 лет, желает, чтобы к нему относились, как к взрослому. И нередко можно слышать ответ: «Ты ещё маленький, вот подрастёшь...» Дети – это маленькие взрослые. На ребенка надо смотреть как на «маленького взрослого». Только ребёнок по сравнению с взрослыми, имеет много запретов и мало ответственности. Чтобы ребенок правильно вырос, необходимо постепенно добавлять обязанности, за которые он отвечает. Девиз воспитания: «Расскажи и я забуду, покажи – и я запомню, сделай со мной – и я научусь». Для воспитания взрослого человека необходима среда равных и самостоятельных людей. Для этого нужна связь поколений, которая способствует:

1. Сохранению опыта, накопившегося за сотни лет.
2. Ориентации на совместный труд.
3. Уважительному отношению к старшим.

Семья частично или полностью утрачивает функцию стартовой площадки социализации личности. Это связано с несоответствием старшего поколения задачам нового времени. Между непонимающей семьёй, и ещё не обретённым обществом, молодёжь старается примкнуть к группе «себе подобных». Через неформальные группы молодёжь определяет свой социальный статус. Пропаганда свободы оказывает отрицательное воздействие на взгляды молодёжи в отношении будущей семьи. Треть молодёжи считает регистрацию своих отношений для создания своей семьи не совсем обязательно. А если и допускают узаконить отношения, то только при наличии определённых обстоятельств.

3. Роль средств массовой информации в современном обществе.

Система ценностных ориентиров не складывается стихийно, а вырабатывается столетиями и становится носителем культурно – исторического наследия. Современное общество создаёт свои приоритеты и систему стандартов, которые порождают новую культуру мышления, позволяющую формировать отношение к реальности. Уровень развития общества в определённую историческую эпоху формирует общественное сознание, устанавливает жизненность тех или иных ценностей, производит их «естественный» отбор. Такие ценности закрепляются в общественном и индивидуальном сознании и становятся «правдой жизни». Социалистическое развитие общества привело к стандартизации мышления, вытеснению подлинной культуры массовой культурой.

Современная массовая культура является основным источником ценностей современной молодежи. Отсутствие нацеленности социальных институтов на нравственное воспитание даёт свои результаты – духовную пустоту человека. Нравственная дезориентация формирует человека, открытого злу. Такого человека можно повернуть в любом направлении, в том числе и на преступления против жизни. Массовая культура воспитывает у современной молодёжи культуру потребления, как один из лучших стилей жизни. Получение удовольствия, брать от жизни всё, что можно, культ вещиизма – вот лучший стиль жизни. Конкуренция внутри общества по обогащению и получению материальных благ стало смыслом жизни. Погоня за вещами, за лучшими изобретениями научно – технического прогресса развивают в людях такие качества как зависть, злость, жестокость, гордыню. Новые информационные технологии и СМИ во много раз усилили психическое воздействие на человека, постепенно «человек разумный» превращается в «человека информационного». Наряду с традиционными методами управления обществом всё большее распространение получает метод информационного управления населения. Насажение системы западноевропейских и американских культурных ценностей через средства СМИ приводит к изменению у людей взглядов на жизнь. Не труд становится источником материального и духовного благополучия, а желание получать блага без особых физических затрат. Вся структура рекламы

основывается на обманчивой доступности предлагаемых товаров и услуг. Герои фильмов, которые лгут, грабят, совершают разбои - становятся кумирами для многих подростков. Им хочется подражать в силе, ловкости, вседозволенности. Несформированная психика, желание быть взрослым, толкают ребёнка на путь преступления. Люди все больше приобретают качество «иметь», утрачивая при этом свойство «быть» людьми с большой буквы.

4. Культура и религия.

Многие исследователи, в том числе Т.А. Бондаренко, уверены, что, например, «в условиях все нарастающей виртуализации общества формируется личность с принципиально новыми социальными чертами и поведенческими проявлениями» [6]. Культура и искусство приобретают черты дегуманизации и демонизации. Нарушается исторический процесс культурной преемственности. Конфликт поколений трансформируется в их разобщенность и утрату национальных традиций. «Книга – источник знаний». В свободное время современная молодёжь не спешит пойти в библиотеку и взять хорошую книгу, а быстрее окунуться в паутину социальных сетей в интернете. Атеистическое время нашей страны оказало огромное воздействие на формирование духовных ценностей подрастающего поколения. Люди отвернулись от религии. Слово религия в переводе означает «соединять». Религия должна соединять людей, соединять человека с богом. Бог сотворил человека» по своему образу и подобию». Значит человек похож на Бога. Бог – это творящее начало, а душа – частичка Бога в нас. Душа бессмертна, поселяясь в нас и пройдя через множество воплощений, она, научившись любить, возвращается к Богу. Если человек не стремится к Богу, у него нет духовного стержня, а вместо стержня есть пружина, которую легко раскрутить, зажать, а впоследствии и сломать. Сегодня происходит вытеснение высокой культуры массовой или псевдокультурой, которая фактически вообще не признает необходимость ценностной системы, в результате чего нравственный релятивизм легко переходит в нигилизм» [7,]. Великий русский язык засоряется иноземными словами и блатным жаргоном. Примитивная речь, насыщенная простонародными выражениями, несёт ни культуру, а хаос в сознание молодёжи. «Быть своим» в компании сверстников, значит хорошо знать «молодёжную речь», общаться на примитивном языке. Традиционные ценности разрушаются и им на смену приходят новые. Положительные они или отрицательные, на первый взгляд распознать трудно. Изменение жизненных ценностей ведёт к изменению сознания. Жизненные принципы «Жить на благо других», «Труд – источник материального и духовного богатства» заменились на принципы «Любить надо себя», «Деньги правят миром». В настоящее время идет четвертая мировая война, которая представляет собою информационно-интеллектуальную войну на финансовых, культурных, этнических, религиозных и прочего рода фронтах. И Россия, чтобы стать вновь великой и процветающей, должна выиграть эту информационную войну.

Вывод:

1. Современное российское государство для обеспечения информационной безопасности человека, общества и самого себя должно уделить особое внимание идеологии развития нашей страны.
2. Государство должно принимать активное участие в правовом регулировании процессов в сфере информационных процессов и масс-медиа.
3. Необходимо возобновить деятельность институтов семьи, изучающих вопросы взаимоотношений полов и семейных ценностей.
4. Путь спасения человечества на пути любви и добра. Чтобы изменить мир каждый человек должен изменить себя.

Список используемой литературы:

1. Святейший Патриарх Кирилл о духовно-нравственном воспитании молодежи - Московские Епархиальные ведомости № 9-10, 2009
2. Приветственное слово Патриарха Кирилла к участникам III Сретенских встреч православной молодежи, 14 февраля 2009 года - Московские Епархиальные ведомости № 9-10, 2009
3. Библия. Евангелия от Иоанна (гл. 1, ст. 1)

4. Библия. Первое послание св. Ап. Павла к Коринфянам
5. Библия. Евангелия от Матфея (гл. 18, ст.3)
6. Бондаренко Т. А. Трансформация личности в условиях виртуальной реальности. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2006. – 51 с.
7. Киселев Г.С. Смыслы и ценности нового века. - Вопросы философии № 4., 2006, С. 3-12.
8. Ильина Т.А. Формирование мировоззрения и социализация личности. - Школа,2000
9. Ищук Г.И. Дополнительное образование детей как фактор социализации современной профильной школы, - Образование в современной школе,2004,№10,с. 3-8

ИНТЕРНЕТ – ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Ерыгин Г.А.,
Шевченко Т.Г.,

В каждом человеке заключается целый ряд способностей и наклонностей, которые стоит лишь пробудить и развить, чтобы они, при приложении к делу, произвели самые превосходные результаты. Лишь тогда человек становится настоящим человеком.

А. Бебель

К числу наиболее популярных в мировой педагогике современных теоретических моделей одаренности можно отнести концепцию, разработанную американским исследователем Дж. Рензулли. Согласно теории Дж. Рензулли, одаренность есть сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости.

Ключевые слова: «детская одаренность», обучение, развитие, воспитание

Among the most popular in the world the pedagogy of modern theoretical models of giftedness can be attributed to the concept developed by the American researcher Dzh. Renzulli. According to the theory of John. Renzulli, giftedness is a combination of three main characteristics: intellectual ability, creativity, and perseverance.

Keywords: "children's endowments, training, development, education

Проблема работы с одаренными детьми особо актуальна для современного российского общества.

В последнее время в нашей стране на государственном уровне уделяется особое внимание одаренным и талантливым детям, выявлению таких детей и их поддержке.

К числу наиболее популярных в мировой педагогике современных теоретических моделей одаренности можно отнести концепцию, разработанную американским исследователем Дж. Рензулли. Согласно теории Дж. Рензулли, одаренность есть сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости.

Различные модели концептуальных решений предлагаются многими исследователями, такими как А. М. Матюшкин, Дж. Рензулли, А. И Савенков и др.

Так Савенков А. И. под одаренностью понимал «генетически обусловленный компонент способностей, которые в значительной мере определяют как конечный результат, так и темп развития».

Единой общепринятой концепции одаренности нет, но вместе с тем есть множество весьма серьезных разработок, проливающих свет на многие стороны этого явления.

Наряду с понятием одаренность возникает необходимость сказать о понятии «детская одаренность» и «одаренные дети», где определяют неоднозначные подходы к организации педагогической деятельности. С одной стороны, каждый ребенок «одарен», и задача преподавателей состоит в раскрытии интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка. С другой стороны, существует категория детей с более низким творческим и интеллектуальным потенциалом, требующих особой организации обучения, развития и воспитания. К этим детям, как правило, нужно найти особый подход. Эта группа не может найти себе творческую работу самостоятельно в силу своих способностей и складу характера.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка.

Условно можно выделить три категории одаренных детей:

1. Дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях.
2. Дети с признаками специальной умственной одаренности – в определенной области науки.
3. Учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами.

Однако невозможно одновременно отобрать одаренных детей. Эффективная диагностика одаренности просто неосуществима.

Рассматривая контингент желающих получить среднее профессиональное образования, можно сказать, что преподавателям приходится все чаще и чаще работать с третьей категорией одаренности детей и совсем редкими случаями является вторая и первая категория одаренности.

Возникает актуальный вопрос о том, а возможно ли вообще развитие одаренности как воплощения творческих способностей, ведь на первый взгляд представляется, что одаренность передается исключительно по наследству. Однако выявлено, что целый ряд творческих способностей принципиально может проявиться только с возрастом, и поэтому выявление одаренности необходимо проводить на всей траектории индивидуального развития человека.

Перед педагогами колледжа стоит очень сложная задача, в каждом ребенке, даже самом слабом, найти и развить его творческие способности.

Поверить в свои силы детям, привыкшим в школах отсиживаться за спинами более способных учеников, помогают информационные технологии. Интернет-технологии раскрывают доступ студентам и преподавателям в виртуальный мир с его богатством информации, позволяют принять участие в дистанционных олимпиадах, проектах, конференциях.

На протяжении нескольких лет преподаватели нашего колледжа, такие как Иванова Е.А., Пугачева Л.Н. Яковлева Н.В. и многие другие являются координаторами на сайтах «Мир конкурсов», «Мир конкурсов Уникум» и т.д. Предметные конкурсы и олимпиады позволяют активизировать эмоциональную составляющую одаренности детей и тем самым способствуют развитию одаренности.

Согласно новым федеральным государственным образовательным стандартам, огромное количество времени отведено на внеаудиторную деятельность, что позволяет

расширить творческий потенциал студентов. Так, во внеурочной деятельности, в зависимости от решаемой задачи, используются следующие формы:

1. Социально-ориентированные формы: конференции, классные часы, выпуск стенгазет, празднование памятных дат.

2. Познавательные формы: экскурсии, викторины, тематические вечера, музейная деятельность, выставки.

3. Развлекательные формы: вечера, народные праздники, конкурсы.

При работе со студентами самым важным является индивидуальный подход.

Индивидуальный подход – осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей ребенка, в значительной степени влияющих на его поведение в различных жизненных ситуациях. (Ковальчук Я. И.)

Индивидуальный подход дает возможность интеллектуальным студентам заниматься исследовательской деятельностью.

Под исследовательской деятельностью понимают совокупность действий поискового характера, ведущих к открытию неизвестных для учащихся фактов, теоретических знаний и способов деятельности.

Суть исследовательской работы состоит в сопоставлении данных первоисточников, их творческом анализе и производимых на его основании новых выводов. Принцип деятельности : « шаг за шагом.....», то есть « исследовать – идти по следу».

Можно выделить разновидности исследовательской деятельности учащихся: учебную исследовательскую деятельность и научно-исследовательскую деятельность.

Организовывая работу со студентами, мы исходим из того, что дети должны иметь возможность не только получить определённые знания по дисциплине, но и проявить себя, попробовать в различных видах деятельности. Надо помнить, что развитие одаренности должно предусматривать наличие как можно более комфортной атмосферы, лишенной грубости и жесткой критики.

Среди методик выявления творчески развитых личностей и интеллектуально одаренных детей самыми популярными остаются конкурсы и предметные олимпиады, Интернет-проекты, а также дистанционные технологии.

Дистанционные технологии предусматривают использование в процессе обучения глобальной сети Интернет, при этом обучающийся располагается не в учебной аудитории, а у себя дома, в читальном зале или в каком-либо другом месте. Спокойная обстановка, отсутствие строгого ограничения времени, атмосфера, в которой происходит работа, наиболее комфортная из всех потенциально возможных, позволяют утверждать, что одним из самых оптимальных средств развития одаренности за счет использования конкурсных заданий и олимпиад, является использование дистанционного обучения.

Однако, наряду с положительными моментами, есть и отрицательные - студенты могут выполнять задания не самостоятельно. Решением данной проблемы может быть ориентация учащихся не на победу в конкурсе или олимпиаде, а на участие в ней. С каждой победой и с каждым успехом существенно повышается потребность ребенка получать этот успех еще и еще раз, что является общим показателем мотивированности к учебной деятельности.

Одной из форм дистанционного обучения являются дистанционные олимпиады и конкурсы. Эти обучающие мероприятия дают возможность подросткам активизировать собственные знания, умения и навыки, способствуют самоорганизации, самообразованию и самодисциплине. Дистанционные обучающие мероприятия дают отличную возможность выразить себя, как творческую личность, собственных предметных фантазий и способностей.

В практике своей работы мы используем следующие дистанционные формы работы: дистанционные олимпиады, дистанционные обучающие олимпиады, конкурсы, игры, викторины.

Среди студентов преподавателя Яковлевой Н.В. - лауреаты, победители и призеры научно-практических конференций; колледжных, региональных, областных и всероссийских конкурсов исследовательских и творческих работ:

- Лауреат всероссийского конкурса для педагогов и учащихся «Недаром помнит вся Россия» посвященного 200 – летнему юбилею Отечественной войны 1812 г.

- III Всероссийская игра – конкурс «Единства формул и пера. Осенняя сессия (по материалам ГИА и ЕГЭ)» Головина т. 1 - место, Горбачева М. – 1 место, Меньшикова А. – 2 место

- V Всероссийский конкурс «Звездный час со Школой космонавтики» Безземельная И., Головина Т Капнинова О., Меньшикова А., Погорная А., Роднова А., – 2 место; Ванжулова К., Коликова В. и др. – 3 место

Особое место в системе работы занимают спортивно одаренные студенты. Они приносят нашему колледжу призовые места, как на областном, так и на районном уровне. Дистанционные олимпиады по спорту открывают уникальную возможность детям – инвалидам участвовать и проявлять свои силы в этом направлении.

Среди обилия олимпиад, конкурсов, викторин любой студент найдет развивающую и познавательную программу по любимому предмету или направлению. Работает система поощрений: за участие в любом мероприятии учащиеся получают свидетельства с указанием статуса и баллов. Преподаватели победителей получают свидетельства и сертификаты. Это все вызывает у учеников позитивную мотивацию, способствует формированию творчества, увеличивает энтузиазм к получению знаний, развивает активную жизненную позицию. С помощью дистанционных олимпиад образование студентов выходит за рамки стен колледжа. Именно дистанционная олимпиада помогает проявить себя детям застенчивым, робким, неуверенным в себе, медлительным, несобранным, которым трудно заставить себя сидеть в аудитории.

Список литературы

1. Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999.

2. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

3. Ковальчук Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. – М.: Просвещение, 1981

УДК 37.01

ПЕРЕХОД К ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОМУ УПРАВЛЕНИЮ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Н.С. Гаркуша
Белгородская область, Россия*

Модернизация российского образования требует пересмотра инструментов, обеспечивающих достижение целей и показателей стратегических документов, определяющих развитие отрасли на период до 2020 года. Переход к проектно-целевому управлению позволит реализовать перспективные прорывные разработки по созданию и внедрению передовых моделей, программ, технологий и решений в области образования; эффективно и результативно использовать финансовые ресурсы для достижения целей и решения задач социально-экономического развития Российской Федерации.

Ключевые слова: программно-целевой подход, проект, цель, проектно-целевое управление

Modernization of the Russian education requires a revision of instruments that ensure goals achievement and criteria fulfilment of strategic documents defining the development of the branch for the period up to 2020. A conversion to a project-orientated management will make possible to implement the advanced breakthrough developments for the creation and implementation of advanced models, programs, technologies and solutions in the field of education; to use efficiently financial resources for achieving the goals and objectives of socio-economic development of the Russian Federation.

Keywords: performance approach, project, objective, project-orientated management

В настоящее время одним из основных инструментов бюджетного планирования и прогнозирования развития российской системы образования является программно-целевой подход. Он активно применяется при реализации ведомственных целевых программ, приоритетных национальных проектов, государственных программ, «дорожных карт» и других стратегических документов. Данный подход характеризуется методологической позицией, в основе которой положена триада элементов: цели пути их достижения средства для реализации путей и достижения целей. Сложившаяся практика использования программно-целевого подхода в процессе обеспечения поступательного интенсивного развития системы образования имеет ряд достоинств. К основным преимуществам рассматриваемого подхода следует отнести:

- наличие законодательной и нормативной базы, обеспечивающей налаженный механизм разработки и реализации государственных программ в сфере образования;
- направленность на решение наиболее приоритетных проблем сферы образования, а также структурную модернизацию, позволяющую достичь необходимого эффекта и активизировать «точки роста» современного российского образования;
- конкретность целевого ориентира программы;
- комплексность мер планирования и управления деятельностью по достижению целей, имеющая чаще всего межведомственный характер;
- концентрированность ресурсов, необходимых для реализации в полном объеме мероприятий по достижению целей, их распределение в приоритетном порядке;
- прозрачность бюджетного процесса, возможность контроля и корректировки расходования ресурсов.

Вместе с тем, стоит отметить, что в период модернизационных изменений система стратегического планирования, как механизм обеспечения согласованного взаимодействия заинтересованных участников при разработке, реализации, мониторинга и контроля достижения стратегических целей, находится в кризисном состоянии, в том числе из-за имеющихся недостатков программно-целевого подхода:

- невозможность учета изменчивости внешней среды;
- отсутствие механизмов раннего выявления возможностей/угроз и их использования/нейтрализации;
- излишняя формализация процедур планирования, информационного сопровождения, отчетности и пр., что отрицательно сказывается на сензитивности системы образования к инновационным процессам;
- невозможность объективного прогнозирования из-за невыполнимости точных расчетов на долгосрочную перспективу, т.к. срок реализации программ чаще составляет пять-семь лет;
- недостаточное финансирование как из бюджетных (федеральных, региональных), так и внебюджетных источников;
- несоответствие сроков государственной поддержки в виде ежегодных бюджетных ассигнований и сроков реализации мероприятий.

- низкая взаимная мотивация и ответственность заказчиков, разработчиков и исполнителей мероприятий программ;
- неэффективная система управления человеческими ресурсами и др.

Наличие столь значительных недостатков не может не сказаться на эффективности модернизационных процессов в сфере образования. На наш взгляд, наиболее действенным выходом из сложившейся кризисной ситуации может стать изменение методологической основы: перенос акцента с программно-целевого подхода на организацию проектно-целевого управления развитием системы образования. Данная идея обозначена в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства РФ № 2765-р от 29 декабря 2014 г.

В указанном стратегическом документе отмечается, что с помощью набора комплексных проектов, связанных по целям и задачам и позволяющих реализовать перспективные прорывные разработки по созданию и внедрению передовых моделей, программ, технологий и решений в области образования... В рамках федеральной целевой программы развития образования могут быть реализованы комплексные проекты, которые включают разработку моделей для решения задач федеральной образовательной политики на уровне образовательных организаций, муниципалитетов, регионов, апробацию этих моделей и их распространение на все образовательные организации, муниципалитеты и регионы [4]. Данный факт свидетельствует, что в условиях интенсивного развития системы образования в Российской Федерации формируется новая парадигма управления образованием посредством внедрения технологий проектного управления.

В практике управления педагогическими процессами всё большее распространение получают подходы и технологии, ориентированные на комплексную, системную, алгоритмизированную деятельность с заранее определенным измеримым результатом. При этом в условиях ограниченности финансовых, материальных, человеческих ресурсов; бюрократического сопротивления прозрачности принятия решений в вопросах финансового обеспечения и других, влияющих на успешность модернизационных процессов факторов, применение проектно-целевого управления развитием образовательных систем является значимым и востребованным.

В целях устранения терминологической неопределенности рассмотрим дефиницию «проектно-целевое управление», сущность которой определяют ключевые слова «проект» и «цель».

По нашему мнению, наиболее приемлемым, в ракурсе рассматриваемого феномена, является определение понятия «проект», которое даёт Институт управления проектами (Project Management Institute, USA). Проект (лат. project - «выброшенный вперед») - ограниченная определенными временными рамками деятельность, направленная на создание уникального результата, продукта или услуги [6].

Проект отличается от программы: *объёмом понятия* (программа - понятие более широкое, включающее в себя совокупность проектов); *целеполаганием* (цели проекта соответствуют критериям SMART); *результативностью* (результат проекта изначально определен, не изменяется в процессе выполнения работ и характеризуется уникальностью); *продолжительностью* (сроки реализации программы – широкие, проекта – конкретные, измеримые); *ограниченностью* (в проекте сроки, ресурсы, время, качество, допустимый уровень риска изначально четко определены и зафиксированы).

Понятие «цель» рассматривается как идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта; конечный результат, на который преднамеренно направлен процесс [1]; «доведение возможности до её полного завершения» [7]; осознанный образ превосходящего результата [2]. Вместе с тем категория «цель» в нашем случае отличается от аналогичной при программно-целевом подходе, поскольку управленческий акцент ставится на достигнутый результат, а не на

идеальную цель; в этом смысле цель - не умоэзрительные конечные показатели реализации программы, а ожидаемый эффект от реализации проекта [3].

Таким образом, проектно-целевой подход основан на концепции управления по результатам, такой механизм управления позволяет оперативно реагировать и корректировать цели при изменении внешнего окружения[5].

Исходя из представленных рассуждений, под проектно-целевым управлением развитием системы образования следует понимать процесс планирования, организации, мотивации и контроля деятельности в процессе реализации проектов, в ходе которого определяются и достигаются конкретные, измеримые, реалистичные и актуальные для системы образования цели ограниченными ресурсами к определенному сроку.

Основными преимуществами и, вместе с тем, задачами применения проектно-целевого управления развитием системы образования являются:

- обеспечение достижения конкретных целей, определенных стратегическими документами федерального, регионального и муниципального уровня, государственными программами, нормативными правовыми актами;
- внедрение в деятельность образовательных организаций современных методов и технологий управления, повышающих эффективность стратегического, тактического и оперативного управления;
- эффективное управление человеческими, финансовыми и материальными ресурсами в условиях ограничений на стоимость и время исполнения проектов;
- повышение гибкости и оперативности работы управленческого аппарата (прозрачность, обоснованность и своевременность принимаемых решений) организации;
- оптимальное использование научно-методического потенциала образовательной организации;
- сокращение затрат и сроков достижения целей за счет концентрации ресурсов и рациональной организации процесса исполнения проекта;
- получение неповторимого (уникального), качественно нового результата.

Резюмируя выше обозначенное, отметим, что применение проектно-целевого управления позволит эффективно использовать преимущества программного проектирования развития системы образования; создавать и распространять структурные и технологические инновации, эффективно устранять проблемные зоны отрасли образования. В общем смысле переход к проектно-целевому управлению обеспечит соответствие применяемых в процессе модернизации системы образования инструментов, механизмов целям, обозначенным в стратегических документах, и ожидаемым результатам социально-экономического развития Российской Федерации.

Список литературы:

1. Доброхотов, А. Л. Цель // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд. □ 2-е изд., испр. и допол. □ М.: Мысль, 2010.
2. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога. □ Мн.: Харвест, 1998.- 800 с.
3. Голышев, И. Г. Проектно-целевой подход к управлению интеграцией профессионального образования и производства в регионе // Среднее профессиональное образование. □ 2011, № 11. □ С. 7 □ 10.
4. Концепция Федеральной целевой Программы развития образования на 2016 □ 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
5. Патрахина, Т. Н. К вопросу о применении проектно-целевого подхода в стратегическом управлении системой образования // Молодой ученый. □ 2015. □ №16. □ С. 291-293.

6. Руководство к Своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК®). □ Пятое издание. Project Management Institute. □ 2013. □ 586 с.

7. Сергеев, К. А., Слинин, Я. А. Природа и разум: античная парадигма. — Л.: ЛГУ, 1991 — С.33-34

УДК 373.1

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*М.В. Раевская,
Белгородская область, Россия*

В статье рассматриваются вопросы использования инструментов ТРИЗ для развития одаренности обучающихся, их способностей мыслить творчески. Показаны пути включения данных инструментов в классическую модель одаренности Дж. Рензулли. Предлагаются этапы работы с творческой задачей на примере химического содержания.

Ключевые слова: модель одаренности Дж. Рензулли, творческий потенциал, ТРИЗ-педагогика

The article deals with the Theory of Inventive Problem Solving (TIPS) and illustrates the inclusion of these instruments in the classical Renzulli's conception of giftedness. The strategies of solving creative chemical problems are discussed.

Keywords: Renzulli's conception of giftedness, creative potential, Theory of Inventive Problem Solving (TIPS).

В зарубежной и отечественной педагогической практике существует несколько моделей одаренности детей, предусматривающих развитие творческих способностей. Одна из наиболее распространенных – модель Дж. Рензулли, которая предполагает интеграцию трех составляющих: поисковая активность, уровни дивергентного мышления (т.е. творческого мышления) и уровни конвергентного мышления [3, с. 175].

Анализируя элементы каждой составляющей, можно сделать вывод, что способность к творчеству, осознанный поиск нестандартных решений, владение алгоритмами синтеза и анализа – «ядро» одаренности. Соответственно, техники и технологии, нацеленные на развитие творческого потенциала, являются эффективным инструментом поддержки одаренного ребенка в общеобразовательной школе.

Необходимо отметить, что при обучении химии, выбор педагогических технологий и техник следует осуществлять с учетом их равноценной направленности на поисковую активность, дивергентное и конвергентное мышление. Теория решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера (далее ТРИЗ) оптимально подходит к этим требованиям.

Первоначально идеи ТРИЗ были востребованы в среде инженеров-изобретателей, но уже в конце 80-х годов прошлого века начинает развиваться новое направление в отечественной науке – ТРИЗ-педагогика. Целью данного направления становится формирование «сильного», творческого мышления и воспитание личности, готовой к творческой деятельности, т.е. решению нестандартных проблем в различных предметных областях.

Под методами решения изобретательских задач подразумеваются следующие ТРИЗовские приемы и алгоритмы:

- мозговой штурм;
- синектика;
- морфологический анализ;
- метод фокальных объектов;
- метод «маленьких человечков»;
- ряд других техник активизации мышления (приемы установления – противоречий, поиск идеального конечного результата, построение дерева целей, «фантастическое моделирование» и др.) [1, с. 48].

В таблице приведена краткая характеристика компонентов модели одаренности по Дж. Рензулли [2, с. 19], а также представлена система инструментов ТРИЗ, способствующая развитию творческого потенциала по указанным направлениям (компонентам).

Таблица

Соотнесение инструментов ТРИЗ
с моделью одаренности Дж. Рензулли

Компоненты модели Дж. Рензулли	Краткое описание компонента	Инструменты ТРИЗ
Поисковая активность	Является двигателем исследовательского поведения, включает ряд психологических процессов: высокая мотивация, интерес, эмоциональная вовлеченность.	Установление противоречий; мозговой штурм; поиск идеального конечного результата; дерево целей и др.
Уровни дивергентного мышления	Многовариантное мышление, способность находить несколько путей решения задачи в процессе ее многостороннего анализа. Характеристика: продуктивность, оригинальность, гибкость, способность преодолевать сложности.	Синектика; метод фокальных объектов; фантастическое моделирование; техники развития эмпатии; мозговой штурм и др.
Уровни конвергентного мышления	Решение проблемы на основе логических алгоритмов через способность к анализу и синтезу. Важно в процессе исследовательской деятельности при выработке суждений, умозаключений, а также для развития рефлексивных умений.	Морфологический анализ; применение системных операторов; кольца Луллия; метод «маленьких человечков»;

Рассмотрим этапы работы педагога совместно с обучающимися над заданием формата ТРИЗ при изучении темы «Растворы».

Текст задачи: *«Еще древние алхимики мечтали изобрести универсальный растворитель, который был бы способен растворять ВСЁ. Однако даже если в современных условиях химики-синтетики реализуют этот проект, то возникнет неожиданный вопрос – как же хранить это вещество (растворитель), если оно абсолютно ВСЁ растворяет?»* [4, с. 22].

Этапы работы над задачей совместно с обучающимися:

1. педагог предлагает обучающимся в паре прочитать текст задачи, найти противоречие и озвучить его, обратиться к приему «дерево целей»;
2. обучающиеся заполняют в тетради таблицу «Знания, которые необходимы мне для решения задачи»;
3. в зависимости от уровня класса и трудности задачи необходимая информации изучается самостоятельно или объясняется учителем с использованием приемов «фантастическая добавка», «синектика» и др.;
4. обучающиеся работают в группах по 4 человека, разрабатывая свои версии решения проблемы с применением техники «мозговой штурм»;
5. педагог организует презентацию версий, по ходу анализирует, какие сложности обучающиеся испытывали при поиске ответа на предложенную задачу (если необходимо, поясняет сложные вопросы по теме);
6. обучающиеся совместно с учителем выбирают самые правдоподобные версии, продолжают изучение материала уже на более высоком уровне (на данном этапе эффективны «техники эмпатии»);
7. в качестве домашнего задания (на выбор) предлагаются подобные творческие задания, которые необходимо проанализировать с использованием приемов синектики.

Таким образом, грамотно используемые в образовательном процессе психолого-педагогические ресурсы ТРИЗ, позволяют решать ряд вопросов в системе работы с одаренными детьми по химии (в разрезе модели одаренности Дж. Рензулли):

- мотивация и развитие чувства «личной успешности», «эмоционального интеллекта»;
- осуществление дифференцированного подхода;
- развитие критического и творческого мышления или, как иногда подчеркивают в современной литературе – мышления высокого уровня;
- организация проектной и исследовательской деятельности школьников по химии;
- планирование и проведение химических экспериментов и моделирование с практикоориентированной составляющей;
- инициирование рефлексивных способностей у школьников и т.д.

В современных условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО) ТРИЗ-педагогика может помочь учителю разработать диагностические инструменты определения уровней креативности обучающихся, их способности к осознанному творчеству и саморазвитию на примере учебного материала.

Список литературы:

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. [Текст] – Минск: Беларусь, 1994. – 183 с.
2. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. [Текст] – Казань: ТГГПУ, 2010 – 56 с.
3. Renzulli, J. S. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning // Gifted Child Quarterly. – 1992. - №36.
4. Оржековский П.А., Давыдов В.Н., Титов Н.А. Творчество учащихся на практических занятиях по химии: книга для учителя. [Текст] – Москва: АРКТИ, 1991. – 152 с.

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ
РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

*Л.М. Старовойтова,
Белгородская область, Россия*

Одной из характерных тенденций развития современной отечественной психологии является обращение знания и практики к проблемам психологического здоровья человека. Одной из наиболее активно обсуждаемых и дискутируемых является проблема определения содержания категории психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье, содержание, сохранение здоровья

One of the characteristic trends of modern domestic psychology is the treatment of knowledge and practice to problems of psychological health of person. One of the most discussed and debated is the problem of determining the content of the category of psychological health.

Keywords: psychological health, keeping, preservation of health

Одной из характерных тенденций развития современной отечественной психологии является обращение знания и практики к проблемам психологического здоровья человека. Одной из наиболее активно обсуждаемых и дискутируемых является проблема определения содержания категории психологического здоровья.

Психологическое здоровье ребенка является комплексной проблемой. За его сохранение, укрепление и воспроизведение в равной степени несут ответственность родители, педагоги и психологи.

Фундаментальной основой процесса взаимодействия детей и взрослых является культура. Русские педагоги и психологи К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин подчеркивали, что первыми и наиболее значимыми фигурами в процессе протраивания культурного поля развития ребенка в раннем и дошкольном детстве являются родители: прежде всего – мать, затем – отец и другие близкие.

Задача развития человека заключается в овладении культурой как универсальным средством организации и управления собственным поведением, собственным развитием в процессе взаимодействия с другими людьми. Законом развития высших психических функций является переход от интерпсихических форм, реализующихся в совместной деятельности и общении между ребенком и взрослым, к интрапсихическим, субъективным формам.

В качестве конституирующей основы общей культуры, ее системной характеристикой выступает психологическая культура личности. Она позволяет человеку адекватно самоопределяться и самореализовываться в жизни. Ведущим структурным компонентом психологической культуры является ценностно-смысловой компонент, включающий в себя личностные ценности, ценностные ориентации, установки, мотивы, смыслы и т. п.

Перспективы становления личности растущего человека обусловлены, во-первых, предметным содержанием того культурного пространства, в котором осуществляется взаимодействие между детьми и взрослыми, во-вторых, – жизненными позициями взрослых, в-третьих, – характером их совместной деятельности по освоению реальностей культуры.

Психологическое здоровье детей, являясь результатом и показателем эффективности их взаимодействия со взрослыми, определяется как динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих: а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом; б) возможность полноценного его функционирования в процессе жизнедеятельности.

Психологическое здоровье представляет собой систему, состоящую из трех основных компонентов: ценностного, потребностно-мотивационного и

инструментального. Соответственно с этими компонентами определяются основные направления воспитательных воздействий родителей и педагогов. Они должны содействовать формированию у ребенка: а) качества, обнаруживающего и реализующего в способности любить себя и других людей; б) потребности в саморазвитии; в) умения понимания и самооценивания своих личностных качеств.

Способность любить себя и других является базовым личностным образованием, лежащим в основе осуществлении процесса сохранения, укрепления и воспроизведения психологического здоровья, и требует значительных усилий и психологических вкладов взрослых в себя и в ребенка. Оно основывается на самопринятии, положительном самоотношении, положительной Я-концепции. Феноменально любовь к себе проявляется в чувстве собственного достоинства, чувстве собственной человеческой ценности, в осознании собственной уникальности и веры в свои возможности. Специфичность этой уникальной человеческой способности заключается в том, что любовь к себе рождается из любви к другим, образцы и функциональные эталоны которой в начале жизненного пути являют ребенку близкие взрослые. Любовь к себе и любовь к другим, по утверждению коренным образом взаимообусловлены, установка на любовь к себе обнаруживается у всех, кто способен любить других. Любовь, таким образом, представляя собой в высшей степени ценное отношение человека к другим людям и к себе самому, является культурным образованием, результатом процесса развития ребенка в культурной среде. Однако, воспитать у ребенка реальную любовь к себе нелегко. Здесь необходим наставник – человек, обладающий развитой способностью к любви.

Очень важно, чтобы родители, педагоги, воспитатели умели демонстрировать ребенку свою безусловную любовь, т. е. любовь не за что-то или при определенных условиях, а несмотря ни на что и ни на каких условиях.

Одним из самых сложных личностных качеств является потребность **в саморазвитии, в самоосуществлении**. Оно необходимо ребенку для полноценного психологического здоровья. Сформировать его трудно для тех родителей, которые сами никогда не задумывались над этими истинно человеческими проявлениями. Психологически необходимым является формирование той способности, которая называется личностной рефлексией и выражается в умении ребенка понимать свои чувства и чувства других людей, причины и последствия своего поведения.

Закономерным условием и надежным критерием психологического здоровья ребенка является сформированность у него основных возрастных образований. В тоже время, те или иные трудности в их формировании указывают на определенные нарушения психологического здоровья.

В раннем детстве в процессе воспитания в семье вносится важный вклад в формирование Я-концепции ребенка. В данном периоде детства закладываются основы эмоционального развития – получает начало становления таких личностных качеств как оптимизм и жизнерадостность, стремление к вступлению в эмоционально близкие отношения или же страх таких взаимоотношений, эмоциональная отзывчивость, формируются первые эталоны взаимодействия с другими людьми. У ребенка складываются предпосылки развития самоуважения, возникает первичный позитивный образ окружающего мира, к которому он испытывает доверие. В то же время неадекватные воспитательные воздействия способствуют формированию неустойчивого или негативного отношения к себе и другим, потребность в постоянной помощи, заботе, недоверие к окружающему миру, чувство небезопасности.

В раннем возрасте Я ребенка развивается за счет первоначального осознания самого себя (А.Н. Леонтьев). Самосознание служит важной предпосылкой формирования автономной позиции, за которой стоит перспектива развития способности самостоятельно совершать действия, осуществлять собственный выбор и добиваться его реализации. В противоположность этому могут возникнуть и затруднения в ее развитии, следствием чего становятся пассивность, зависимость от оценок взрослых или постоянное стремление

всеми силами утверждать свою свободу. Представления об основных закономерностях и условиях психического развития детей, основанные на результатах эмпирических исследований, позволяют утверждать, что предпосылками психологического здоровья обладают дети, личностное развитие которых осуществляется при участии и помощи взрослых на основании культурных требований, эталонов и образцов, строят свое поведение, опираясь на сформированные личностные (культурные) качества. Психологическое здоровье детей является следствием и показателем адекватности взаимодействия взрослого и ребенка: дети развиваются настолько психологически здоровыми, насколько психологически культурными и здоровыми являются окружающие их взрослые.

Современная система образования, основным постулатом которой определено развитие личности ребенка, уделяет все большее внимание изучению сведений о психологическом здоровье, здоровом образе жизни и оптимизации условий жизнедеятельности ребенка.

Здоровый образ жизни - это оптимальная система повседневного поведения, позволяющая ребенку максимально полно реализовать свои духовные и физические качества для достижения душевного, физического и социального благополучия.

Здоровый образ мысли создаёт наилучшие условия для нормального течения физиологических и психических процессов, что снижает вероятность различных заболеваний, увеличивает продолжительность жизни человека и его работоспособность. Нет какой-то одной единственной уникальной технологии здоровья. Здоровьесбережение сегодня выступает как одна из главных задач образовательного процесса. Только благодаря комплексному подходу к обучению воспитанников могут быть решены задачи формирования и укрепления здоровья ребенка.

Список литературы.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 2012.
2. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Возрастно-психологическое консультирование. М., 2014.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб., 2014.
4. Практическая психология образования./Под ред. Дубровиной И.В. М., 1997.
5. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы./Под ред. Дубровиной И.В. Екатеринбург, 2013.
6. Психология самосознания. Хрестоматия. Самара, 2015.

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА С ПОЗИЦИЙ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Е.И. Ерошенкова
Белгородская область, Россия*

В статье определена сущность понятий парадигма, аксиологический подход. Проводится анализ ценностей теоцентрической, рационалистической и антропоцентрической парадигмы образования. Автором определены приоритеты современного образования с позиций аксиологического подхода.

Ключевые слова: образование, парадигма, образовательная парадигма, аксиология, аксиологический подход.

The article defines the essence of the concepts of paradigm, axiological approach. The analysis values theocentric, ratiocentric and anthropocentric paradigm of education. The author defined the priorities of modern education from the standpoint of axiological approach.

Keywords: education paradigm, educational paradigm, axiology, axiological approach.

Цивилизационный сдвиг и преобразования в развитии современного российского общества ориентируют содержание образования на обновление методологических подходов и принципов к реализации образовательного процесса. Ценности, декларируемые всей сферой образования и поддерживаемые социальным окружением, обществом, связаны со стремлением личности к самосовершенствованию, самосозиданию, саморазвитию [1]. В этой связи актуализируется значимость ценностной проблематики в исследовании современной образовательной парадигмы и ее практической реализации.

Дефиниция «парадигма» (от греч. *paradigma* – образец, пример) было введено в научный обиход в середине XX века известным американским философом Томасом Куном, который *парадигму* объяснял *ее признанными всеми научными достижениями, дающими в течение определенного времени научному сообществу модель постановки проблем и их решений*» [2, с. 11].

Другими словами под парадигмой понимают господствующую в определенное время систему научных идей, теорий, дающую достаточно ясное видение мира, на основе которого ученые определяют систему ценностей и придерживаются их в своей работе.

Понятие «ценности» имеет междисциплинарный характер, способно к интеграции знаний о развитии общества и требует для своего изучения привлечения аппарата самых различных наук.

В зарубежном научном знании проблема ценности определяется проблемой «значимости» ценности (Г. Риккерт); ценности рассматриваются и как «вочеловеченный» избирательный принцип, установка, производная от потребностей. Ценности - это то, к чему стремится человек» (А. Маслоу); ценности вбирают в себя некий личностный смысл, являются категорией «значимости», а не категорией знания (Г. Олпорт) и др.

Отечественная психолого-педагогическая наука трактует ценности как осознанные смыслы жизни (Б.С. Братусь); как значение предмета для субъекта, как это специфическое отношение, которое связывает объект не с другим объектом, а с субъектом (М.С. Каган); как обобщенные, устойчивые представления о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта» (В.Н. Сагатовский) и др.

Таким образом, сущностный анализ исследуемой категории показал, что «ценность» как научный феномен обладает рядом свойств:

- ценность связана с деятельностью и имеет субъективный характер;
- она изменяема во времени и социально-исторически обусловлена;
- ценность детерминирует свойства личности;
- ценность управляет поведением человека;
- ценность надситуативна;
- ценность имеет различную значимость для конкретных субъектов.

Изучение педагогических явлений с ценностных позиций отражает основные идеи аксиологического подхода. Его основы были заложены еще Гераклитом (он, например, считал высшей ценностью - человека), Демокритом (только мудрого человека), Платоном (мерой всей вещей он считал Бога), Сократом (подчеркивал ценность знания, позволяющего отличить реальное добро от таковым не являющимся). В дальнейшем проблемы ценностей рассматривались М. Вебером, И. Кантом, Р.Г. Лотце, Г. Риккертом, М. Шелером и др. Термин «аксиология» (от греч. *axia* - ценность и *logos* - учение) в научный оборот был введен в 1902 г. французским философом Полем Лапи.

Разработкой непосредственно аксиологического подхода в разные периоды занимались С.З. Гончаров, И.И. Докучаев, А.Г. Здравомыслов, Д.А. Леонтьев, М. Рокич, В.П. Тугаринов, М. Шелер, М.С. Яницкий и др.

Исследованию проблем современного образования в контексте аксиологического подхода посвящены труды Н.А. Асташовой, Л.В. Блинова, Л.В. Вершининой, А.В. Кирьяковой, И.С. Ломакиной, З.И. Равкина, А.А. Ручки, В.А. Слостенина, В.П. Тугаринова, Г.И. Чижаковой и др.

С позиций аксиологического подхода, позволяющего рассматривать *явления с точки зрения ценностей, связанных, с одной стороны, с возможностями удовлетворения потребностей людей, а с другой – решения задач гуманизации общества*, можно выделить в историко-педагогическом контексте определенные области своеобразной центрации образования на те или иные ценности «первого порядка».

К таким ценностям в разные времена можно отнести: веру, знание, а также «Я» личности, в соответствии с которыми выстраивались основные образовательные парадигмы: теоцентрическая, рациоцентрическая, антропоцентрическая [3].

Кратко остановимся на рассмотрении этих парадигм.

Теоцентрическая парадигма. Само название указывает на то, что образование на заре педагогической мысли сводилось к *идею предопределенности жизни человека высшим духовным началом* (олимпийскими богами, судьбой, Космосом, промыслом Божьим).

Основными чертами теоцентрической парадигмы образовательной деятельности являлись:

1. «Образ человека», трактуемый как образ и подобие Божие. Образовательная деятельность заключалась в педагогической помощи при раскрытии образа Божия в себе.

2. Божественное призвание: каждым человеком должно выполняться то, к чему он предназначен Богом, в том числе оставаться в том сословии, в котором рожден.

3. Педагог не был носителем воспитания и истины в последней инстанции. Он ассоциировался с человеком, умеющим читать и писать по-латыни, знающим наизусть текст Священного Писания, в котором можно было найти ответы на все вопросы бытия.

4. Безграничное признание Веры как главной жизненной ценности.

Рациоцентрическая парадигма. Согласно данной парадигме считается, что человек сам устанавливает границы своего существования благодаря его разуму (рационализму).

Основными чертами рациоцентрической парадигмы образования являются:

1. Рационализм, ориентирующий научное познание на истину, абстрактно существующую в мире, независимо от человека.

2. Отраслевой характер образования, организованного предметно, аналогично разделению наук по отраслям знания, разделению труда в промышленности и сельском хозяйстве и др., что способствовало появлению «знаниевой» («школы учебы») и «технической» («школы труда») модели образования.

3. Рациоцентрическая парадигма образования ориентирована на его утилитарность, предполагающую определенную пользу, подготовку человека к дальнейшему обучению, к производству, к жизни.

4. Педагог является доминирующим *субъектом* образовательного процесса, несущим свет разума и просвещающим своего ученика. При этом в обучении преобладает монолог учителя.

5. Обучаемый в рациоцентрической парадигме образования является *объектом* действий педагога, который является носителем разума, просвещающим и способным ответить на все вопросы.

6. Авторитарность, при которой педагог и обучаемый находятся в образовательном процессе на асимметричных позициях. Педагогом как бы навязываются обучаемым цели обучения, содержание. Им регламентируется время, специальные предписания.

7. В рамках рациоцентрической парадигмы система образования ориентируется в большей степени на обучение, умственное развитие, в меньшей степени – на социализацию и воспитание личности. Рациоцентрическая парадигма образования отстаивает убеждение о том, что образованного человека можно воспитать с помощью ознакомления с основополагающими мировоззренческими концепциями, обоснованными наукой, обучения способам анализировать и соизмерять события, отыскивать аналогии в истории и повседневной жизни, ориентироваться на идеалы.

8. В центре внимания рациоцентрической парадигмы – проблема дисциплины, послушания.

Рациоцентрическая парадигма в современном мире побуждает человека в системе образования по-прежнему ориентироваться на *накопление знаний, интенсивный поиск все новой и новой информации*. Но в условиях информационно-коммуникационного прогресса это не всегда оправдано, так как современный человек зачастую осознает, что его как знания неупорядочены, отрывочны и быстро устаревают.

Доктрина знания, отстаиваемая рациоцентрической парадигмой образования, не позволяет ему в современных условиях в полной мере выполнять свои функции.

Антропоцентрическая парадигма. Для педагогики чрезвычайно важным является представление о том, что одним из главных продуктов человеческого творчества является *сам человек*.

Отвечая на вопрос: «Почему образование не достигает своих высоких целей, почему оно не способно всесторонне развить личность?» выдающийся русский философ и педагог В.В. Розанов (1856 – 1919 гг.) отмечал, что происходит нарушение трех коренных принципов образования:

1) *принципа индивидуальности*, характеризуемого обращением к богатому духовному миру человека;

2) *принципа целостности*, позволяющего углублять личностный смысл знания без резкого дробления его по предметам, темам, классам;

3) *принципа единства типа*, позволяющего определить, что все человеческие впечатления, душевные переживания исходят из источника одной исторической культуры, из единства системы ценностей.

Активное вытеснение рационалистических ценностей образования ценностями гуманистическими основывается на признании самоценности человека как единственного источника прогресса, принятии идеи непрерывности образования, ориентации образовательных целей на самого человека, на его личностное самоопределение.

Становление современной антропоцентрической, гуманистической, личностно ориентированной, системно-деятельностной парадигмы образования проявляется в следующих *особенностях современной образовательной реальности*:

1. Образовательная организация перестает быть основным источником базовых знаний.

Как показывают многочисленные социологические опросы в России и странах Западной Европы, более 80% информации современные обучающиеся получают не в образовательных организациях, а из Интернета, с экрана телевизора, в процессе самообразования и др.

2. Педагог перестает функционировать в качестве главного транслятора знаний, он несет все меньшую ответственность за результаты образования.

3. Обучающийся сам вправе выбирать образовательную организацию, учебные курсы и сам несет ответственность за свое образование (в связи с этим, не обучаемый, а обучающийся!).

4. Основной формой образования становится деятельность в малых творческих группах, где приоритетным является личностное общение, сотрудничество и совместное творчество.

5. В обиход образовательной действительности входят категории «свобода», «выбор».

Таким образом, аксиологический подход в исследовании современной образовательной парадигмы означает изучение педагогических явлений и предметов с позиции их ценности для обучения, воспитания и развития личности. В педагогике категория ценности имеет особое значение, определяющее и содержание процесса, и характеристику результата педагогической деятельности.

Аксиологический подход базируется на понимании сущности и социальной природы ценностей, предполагает рефлексию смысложизненных вопросов с позиций позитивно-созидательных ценностей, определяет качественный выбор ценностей на формирование ценностных ориентиров личности, на развитие ее значимого, духовно-нравственного, творческого опыта, на ценностные результаты во всех сферах жизнедеятельности.

Аксиологический подход выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой и усиливает возможности традиционно используемых в современном образовании подходов (лично ориентированного, системно-деятельностного, культурологического и др.).

Список литературы:

1. Тимофеева С.В. Аксиологический подход в образовании – важнейший фактор воспитания личности // Режим доступа: kgau.ru/img/konferenc/2012/g10.doc (дата обращения: 20.09.13).
2. Кун Т. Структура научных революций. М., 1977. – С. 11.
3. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учебное пособие для вузов. – М.: Речь, 2005. – 320с.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО УСТОЙЧИВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ЭКСТРЕМИСТСКИМ ПРОЯВЛЕНИЯМ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

*Пересыпкина А.В.
Белгородская область, Россия*

Социологическое исследование социальной обстановки в школе, проведение мониторинга поведения старшеклассников и выявление мнения о формировании межличностной толерантности.

Ключевые слова: экстремизм, молодежная среда, воспитание, социологическое исследование школьников.

A sociological study of the social environment in the school, monitoring the behaviour of pupils and the identification of the opinions about the formation of interpersonal tolerance.

Keywords: extremism, youth, education, the sociological study of schoolchildren

На современном этапе развития человеческой цивилизации экстремизм и терроризм является важнейшей проблемой и угрозой для существования мирового сообщества, поэтому обозначенный вопрос необходимо рассматривать в конкретно-историческом и национальном контексте, но обязательно как часть современного общечеловеческого явления, как глобальную проблему, затрагивающую фактически все государства. Сочетание национального и общечеловеческого в изучении религиозно-

политического экстремизма и терроризма позволяет синтезировать опыт отечественных и зарубежных социологов, политологов, философов и психологов для выявления причин зарождения, развития и существования в конкретно взятой стране с целью недопущения его распространения.

Данная проблема нуждается в постоянной и своевременной информационно-просветительской работе, способствующей усилению воспитательной деятельности педагогов со старшеклассниками в рамках профилактики экстремистских проявлений и повышения уровня толерантности. В связи с этим, специалистами кафедры социально-гуманитарного образования ОГАОУ ДПО «БелИРО» было проведено социологическое исследование, которое явилось выполнением задания, обозначенного в плане мероприятий по реализации Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года, утвержденной Президентом Российской Федерации 28 ноября 2014 года, а также в соответствии с распоряжением Правительства Белгородской области №618-рп от 30 ноября 2015 года «Об утверждении плана мероприятий по реализации Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года на территории Белгородской области».

В исследовании приняло участие 7340 респондентов. Диагностические материалы, представленные опросными листами, ориентированы на обучающихся 10-11 классов. Данная категория респондентов в этот период, условное название - период ранней юности, оказывается на пороге реальной взрослой жизни. В связи с осложнением самосознания усложняется отношение к себе и к другим; обостряется потребность юношества занять позицию какой-либо социальной группы. Старшеклассники дистанцируются от родителей, семья отходит на второй план. Подростковая группа для старшеклассника занимает главенствующую нишу социума.

В процессе общения со сверстниками расширяется представление о собственной личности. Подросток подражает тем ребятам, которые пользуются у него наибольшим уважением. Группа подростков становится для старшеклассника своеобразной школой жизненного опыта, где приобретаются новые знания и навыки. Особое значение заслуживает проблема формирования межличностной толерантности. В последние годы у старшеклассников наряду с высоким интеллектом, глубокими знаниями, широким кругозором, активной нравственной позицией, духовными запросами развивается чувство своей исключительности, излишней самоуверенности, стремление к самоутверждению своей независимости. Это приводит их к раздражительности, нетерпимости, агрессии по отношению к сверстникам, учителям, родителям, к межличностным конфликтам, неприятию окружающей действительности.

Развитие эмоциональной устойчивости старшеклассников и бесконфликтного поведения учащихся молодежи положительно влияют на снижение экстремистских проявлений. Разработанная программа Закон и порядок способствует профилактике экстремизма в среде старшеклассников в общеобразовательных учреждениях.

Существенные изменения в политической, экономической и социальной сферах, начавшиеся со времен перестройки наложили существенный отпечаток на формирование молодежных течений, движений и группировок. Ко времени распада СССР они приняли вид хорошо структурированных организаций, носящих агрессивный характер, при этом оттачивают физическую подготовку и имеют четкую идеологическую установку. Все активнее заявляя о своих притязаниях к существующему строю, продвигая свои цели и реализуя желания, выступали с акциями, носящий преступный характер. Распространяя радикальный национализм в обществе, исповедуя ксенофобские взгляды, согласно статистическим данным отечественных социологов, в стране в настоящее время насчитывается не менее десятка партий и движений, исповедующих расизм и ксенофобию, а их деятельность экстремистских групп существенно занижает престиж государства и авторитет правоохранительных органов в глазах граждан.

Экстремистские взгляды несут в себе опасность не только в нарушении общественного порядка, но и принимают формы совершения таких преступлений как убийство, террористические акты. И если английское общество впервые столкнулось с экстремистскими проявлениями еще в 50-60-х годах прошлого века, то в нашей стране это движение оформилось гораздо позже.

Демонтаж советской административной системы, трансформация России с ее демократическими, псевдолиберальными лозунгами инициировали хаотические и анархическое движение во многих сферах жизнедеятельности общества, не минуя ее политическую сторону.

Сведя до минимума идеологический контроль над обществом, государство, по сути, отказалось от определения жизненно важных приоритетов и целей.

Таким образом, отчуждение общества от государства привело к появлению и усилению мощи нелегитимных форм и способов решения проблем российских граждан. В целом рост напряженности связан с нестабильностью жизни граждан, недостаточной реализацией первостепенных направлений в социальной политике и имущественным расслоением и маргинализацией общества.

Развитие идей социального протеста особенно в молодежной среде способствовало появлению неформального молодежного движения в русле политического экстремизма. Анализируя статистические данные, видим, что количество националистических групп именуемых себя партиями в настоящее время, способствует росту преступности в молодежной среде и ослаблению уровня целостности общества.

Обмениваясь мнением по данной проблеме, школьные педагоги отмечают, что в последнее время ярко проявляется жестокость и агрессия в межличностном отношении учащихся, а элементы девиантного поведения принимаются за образец. Для старшеклассников характерна эмоциональная возбудимость, неумение сдерживаться и контролировать свои чувства, стремиться к положительному решению по выходу из конфликтной ситуации. Молодежь остро реагирует на социальное неравенство, которое имеет место быть в жизни современного общества, усугубляется обстановка в связи минимизацией профессионального и жизненного опыта. Для данного возраста характерна психология максимализма, что в условиях острого социального кризиса является основанием для количественного роста радикально настроенных людей. Таким образом, маргинализация значительной части молодежи, девиация ее поведения сформировала поколение граждан современной России способных проявлять политический и религиозный экстремизм.

Специалисты отмечают, что сегодня экстремизм проявляется через:

- подрывание безопасности страны; развитие расовых, национальных или религиозных проблем, а также социальных разногласий, связанных с насилием или призывом к нарушениям правопорядка;

- стремление унижить национальное достоинство, когда в основе заложена мотивация к ненависти и вражде по отношению к какой-либо социальной группе;

- пропаганду исключительности и превосходство либо неполноценность граждан по признакам их отношения к религиям. В итоге отличается социальная, расовая, национальная, религиозная или языковая принадлежность; пропагандируют и публично демонстрируют нацистскую атрибутику или символику либо атрибутику или символику, сходную с нацистской атрибутикой или символикой.

Экстремизм это явление, сложность которого часто бывает трудно увидеть и понять. Проще всего определить его как деятельность (убеждение, отношение к чему-то или кому-то, чувства, действия, стратегии) личности, далёкие от обычных общепринятых. Экстремистские действия часто связаны с насилием, хотя группы экстремистов могут различаться по предпочтению насильственной или ненасильственной тактики, допускаемому уровню насилия, предпочитаемым мишеням для своих насильственных действий.

Наиболее радикально настроенные экстремисты часто отрицают в принципе какие-либо компромиссы, переговоры, соглашения. Росту экстремизма обычно способствуют: социально-экономические кризисы, резкое падение жизненного уровня основной массы населения, тоталитарный политический режим с подавлением властями оппозиции, преследованием инакомыслия.

В последнее время СМИ, сообщающие о деятельности запрещенной в России организации Исламское государство, при этом отмечают, что «У «Исламского государства» есть своего рода доска объявлений на те профессии, которые им востребованы. Это, в первую очередь, лингвисты – ИГ вербует на 24 языках. Отдельной строкой стоит русский язык, потому что они считают Россию перспективной страной для вербовки. Также востребованы студенты вузов, готовящих IT-специалистов, психологов, врачей, специалистов в нефтегазовой отрасли и в области сельского хозяйства (зерновых культур). В вербовке работают высококлассные специалисты, которые активно используют социальные сети. Вначале они внимательно изучают профили – как человек реагирует на те или иные события, какие он выкладывает фотографии. Затем начинается переписка, личные контакты. Кому-то они предлагают деньги на учёбу, кому-то – «социальный лифт». «Игиловцы» используют соцсети, ролики, на это тратятся огромные средства, которые не уступают Голливуду, а где-то и превосходят».

Молодежная среда особенно восприимчива в этом смысле. Задача СМИ – прививать, культивировать толерантность, что в какой-то степени будет способствовать стабильности и спокойствию в обществе. Очевидно, что эта зависимость не носит линейного характера, тем не менее нельзя недооценивать существенность такого фактора как влияние на формирование определенных представлений и установок среди молодых людей.

Ученые психологи уже давно обнаружили, что у толерантной личности значительно больший разрыв между «Я - идеальным» и «Я - реальным», чем у интолерантного человека (у которого «Я – реальное» и «Я - идеальное» практически совпадают). Толерантные люди лучше знают самих себя, причем не только свои достоинства, но и недостатки, поэтому менее удовлетворены собой. В связи с этим потенциал для саморазвития у них выше.

В проводимом социологическом исследовании приняли участие старшеклассники 17 муниципальных территорий, кроме г. Белгорода, Вейделевского, Грайворонского, Краснояружского, Прохоровского районов. Между тем верно просчитанная квота респондентов, позволяющая с незначительными погрешностями сделать определенные выводы, относительно выявления уровня толерантности/интолерантности. Опрос старшеклассников показал, что в целом получены следующие результаты: более 56,0% респондентов относительно толерантны, что в единичном эквиваленте составило 4118 человек, у 35,7% достаточно высокий уровень толерантности – 2620 учащихся. Таким образом, 6738 респондентов или 98,0% старшеклассников Белгородчины толерантны.

Эмоционально декларируемый принцип толерантности сегодня нередко сводится лишь к повышению уровня сочувствия к людям иной этнической, религиозной принадлежности. Между тем, данное исследование выявило у более 8,0% респондентов (в единичном эквиваленте составило 602 человека), интолерантное отношение, как самому себе, так и к окружающим его людям, миру. Интолерантный человек замечает у себя больше достоинств, чем недостатков, поэтому во всех проблемах чаще склонен обвинять окружающих.

Полученные данные из отдельных районов не могут не вызывать беспокойство, что возлагает на педагогов большую ответственность и требует создания надежной воспитательной среды. Воспитание в духе толерантности это благоприятные условия, при которых индивиду предлагается по-иному взглянуть на знакомые образцы поведения, а затем, поставив их под сомнение, развивать возможности использования другого, альтернативного пути. Данный процесс не ограничивается усвоением понятий

«толерантность» и «толерантная личность». Целесообразно активизировать работу, которая будет способствовать развитию этнической толерантности, через формирование таких качеств как эмпатия, доверие, воображение, сочувствие, сопереживание.

В связи с обозначенной проблемой воспитательная деятельность с обучающимися в образовательном учреждении будет сфокусирована на основных формах работы - учебной и внеурочной. Например, изучение законодательства в области противодействия идеологии экстремизма и терроризма может осуществляться через реализацию курса обществознания и права. Во внеурочной деятельности целесообразно использовать тематические беседы, классные часы, детские конкурсы рисунков, плакатов, сочинений, эссе, видеороликов и т.д.

Не менее эффективны мероприятия объединяющие старшеклассников при оформлении стендов в кабинетах или рекреационных зонах, уголков в школьных музеях интернационального содержания.

Кружковая деятельность, позволяющая изучать и анализировать нормативно-правовые акты противодействия идеологии экстремизма и терроризма, может дать хороший эффект в повышении не только интеллектуального уровня, но и в формировании позитивного отношения к другим людям.

Таким образом, основной задачей современного общества является его стабильное и поступательное развитие, сохранение исторических культурных и религиозных ценностей, являющихся доминантным фактором его существования. Эффективное противодействие терроризму невозможно без систематичной и целенаправленной работы с молодежью.

Список литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // СЗ РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
2. О противодействии экстремистской деятельности: Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ (в ред. от 21.07.2014) // СЗ РФ. – 2002. – № 30. – Ст. 3031.
3. О противодействии терроризму: Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ (в ред. от 28.06.2014) // СЗ РФ. – 2006. – № 11. – Ст. 1146.
4. Об утверждении методических рекомендаций по организации и проведению государственного контроля и надзора за соблюдением законодательства Российской Федерации о средствах массовой информации: Распоряжение Роскомнадзора от 29.06.2012 № 21 // СПС «Консультант Плюс». – 2012.

ЗНАНИЯ О МАЛОЙ РОДИНЕ КАК ИНДИКАТОР ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

***М.В. Сяба**
Белгородская область, Россия*

В статье дан анализ результатов краеведческой викторины областной олимпиады по школьному краеведению. Через призму знаний о своей малой родине автор стремится показать патриотические ценности современных школьников.

Ключевые слова: ценности, патриотизм, краеведческая викторина, воспитание, малая родина.

The article analyzes the results of local history quiz regional Olympiad on school local history. Through the prism of knowledge about their native land the author seeks to show the patriotic values of modern students.

Keywords: values, patriotism, local history quiz, education, homeland.

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения становится одной из самых важных в современном российском образовании. Нестабильная обстановка в современном обществе привела к определенной девальвации понятий «патриот» и «патриотизм», к неуважительному отношению части молодежи к собственной истории, к искажению исконных, присущих нашему многонациональному народу, духовных ценностей. Появилось поколение, плохо знакомое с историей своей Родины, слабо представляющее истоки народной культуры.

Огромным потенциалом для развития у подрастающего поколения патриотических ценностей, любви к своей малой родине обладает туристско-краеведческая работа. Ежегодно для школьников Белгородской области проводятся различные мероприятия, среди которых и областная олимпиада по школьному краеведению, одна из основных целей которой воспитать патриотов своего Отечества.

Патриотизм - наиболее значимая, непреходящая ценность, присущая всем сферам жизни гражданского общества, являющаяся важнейшим духовным достоянием личности и проявляющаяся в активно-деятельностной самореализации на благо Отечества. По мнению Т.С. Буториной, Н.П. Овчинниковой, Отечество есть социокультурное и общепедагогическое понятие, которое формируется в непосредственном, развивающемся опыте жизни человека и отражает его представления о Доме как о малой общности близких людей (семья, отцы и дети, братья и сестры), малой Родине (история и культура региона), родной стране (язык, история, культура, духовные и нравственные ценности народа) [1;18].

Патриотизм включают в себя совокупность нравственных чувств и черт поведения: любовь к Отечеству, лояльность в отношении к политическому строю; следование и умножение традиций своего народа; бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны; привязанность и любовь к родным местам; стремление к укреплению чести и достоинства Родины, готовность и умение защищать ее; воинская храбрость, мужество и самоотверженность; нетерпимость к расовой и национальной неприязни; уважение обычаев, культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними.

На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей.

Именно патриотические ценности подрастающего поколения могут стать основой их гражданской позиции в будущем. Нельзя не согласиться с мнением И.С. Кона, о том, что ценностные аспекты, в частности общественные (осознание социальной ценности деятельности) или личностные (система личных ценностей, т.е. чего индивид хочет для себя), как более обобщенные, созревают и осознаются позже, чем интересы, дифференциация и консолидация которых происходит параллельно и взаимосвязано [4;144-145]. Поэтому не случайно во всех современных воспитательных концепциях в России ценностный аспект, связанный с формированием позитивного отношения учащихся к Отечеству, является ключевым.

В Белгородской области вся деятельность в сфере образования строится на основе обязательного включения в образовательный процесс воспитательной компоненты. Воспитательная компонента образовательного процесса включает в себя нравственное, трудовое, культурное и физическое развитие обучающихся, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-

нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства и формирование у них патриотизма, гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации и творческой самореализации в обществе[2].

В.А. Караковский, Л.И. Новикова и Н.Л. Селиванова в рамках концепции системного построения процесса воспитания учащейся молодежи, выделяют Отечество как важную общечеловеческую ценность. Организация воспитательной работы в данном направлении обеспечивает воспитание уважительного, бережного отношения к истории своего народа, своему Отечеству [3;16]. Чувство Родины формируется не только под влиянием прошлого, но и в процессе участия школьников в жизни общества.

Наиболее оптимальным для системы патриотического воспитания является подростковый возраст, так как это период самоутверждения, активного формирования социальных интересов и жизненных идеалов, ориентации на внутреннее регулирование поведения, самооценки.

Для воспитания патриотической направленности у школьников необходимо сформировать у них ценности-цели, ценности-знания и ценности-умения. Основной целью данной статьи является проверка ценностей-знаний. Ценности-знания учащихся Белгородчины определялись в ходе проведения очного тура XX олимпиады по школьному краеведению (март 2016 г., г.Белгород) с помощью викторины, посвященной истории и культуре родного края. Викторина включала в себя семнадцать вопросов с вариантами ответов. А так же ряд более сложных вопросов, в которых участникам олимпиады необходимо по отрывку биографии определить историческую личность земляка.

Тестовая часть предполагала выбор одного правильного ответа из трех предложенных. Все участники олимпиады справились только с одним вопросом: «О ком идет речь: «Потомок великого литовского князя Гедимина. В молодости был комнатным стольником царей Федора и Петра Алексеевичей. При Петре I состоял на дипломатической службе. При Екатерине I назначен белгородским губернатором».

Учащиеся хорошо справились с вопросами, касающимися даты образования Белгородской губернии, современной геральдики муниципальных образований и административного деления области.

Школьники знают (85 %) о том, что в Смутное время белгородцы оказали поддержку ополчению Минина и Пожарского; на Земском соборе 1613 г., избравшем царем Михаила Романова, поставили свои подписи на утвержденной грамоте и участвовали в торжествах по случаю избрания царя выборные от Белгорода и Старого Оскола.

На вопросы: «По распоряжению какого государя началось строительство крепостей Белгород и Старый Оскол?» и «В каком году в Белгороде был открыт учительский институт?» ответили 77 и 65 процентов учащихся соответственно.

Большинство участников олимпиады ответили верно на вопрос «Как называется смена всей или части музейной экспозиции?», что говорит о том, что они принимают участие в работе школьных музеев своих образовательных учреждений.

Одна треть вопросов викторины, связанных с датой создания и формирования Первой Конной армии во главе с С.М. Буденным и К.Е. Ворошиловым; периодом существования Центрально-Черноземной области; созданием Валуйской повстанческой армии; программой возрождения садоводства в Корочанском уезде; Белгородской оборонительной чертой были достаточно сложными и справиться с ними смогли около половины участников краеведческой викторины.

Самым сложным из тестовых заданий стал вопрос: «В каком году по территории Белгородчины протянулась железная дорога Москва – Курск – Харьков – Лозовая?», с ним справилось только четверо учащихся.

Открытые вопросы, требующие достаточно глубокого изучения истории родного края, вызвали затруднения у 88% учащихся, что говорит о том, что, даже победители муниципального этапа – участники областной олимпиады, недостаточно подробно изучают краеведческую литературу и историю страны в целом.

Не все знают наших земляков Н.Н. Страхова, К.И. Величко, П.И. Барышникова, митрополита Макария (Булгакова), хотя Белгородская область является родиной многих сынов Отечества, которые могут стать идеалами для подрастающего поколения.

Например, только один участник олимпиады дал правильный ответ на вопрос: «Назовите нашего земляка, биографические сведения о котором приведены ниже: «Родился в 1828 г. Образование получил в Главном педагогическом институте в Санкт-Петербурге. Служил в Петербургской публичной библиотеке. Сотрудничал в журналах «Время», «Русский вестник», в 1869-1872 гг. издавал журнал «Заря». Автор ряда философских и публицистических работ. Был в дружеских отношениях с Ф.М. Достоевским и Л.Н. Толстым. Стал первым биографом Ф.М. Достоевского, а его переписка с Л. Н. Толстым, опубликованная в 1914 г. составляет несколько томов».

Несмотря на сложность некоторых заданий олимпиады, учащиеся показали хорошие знания при написании и защите краеведческих исследовательских работ и эссе, продемонстрировав знания истории своей малой родины, любовь к родным местам.

Проведенное в ходе олимпиады диагностическое исследование показало, что участникам олимпиады интересны различные формы краеведческой работы, но в то же время наибольшие затруднения у них вызывают атрибуция музейных предметов и краеведческая викторина. Все (100%) хотят изучать историю своего края, поэтому необходимо создать условия для организации этой работы с помощью потенциала школьных и государственных музеев, библиотек, а так же организации краеведческих конкурсов, олимпиад, викторин, исследований, направленных на изучение истории родного края.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сказать о том, что ежегодные мероприятия краеведческой направленности, проводимые в Белгородской области, помогут приобщить учащихся к славному прошлому нашего края, его героям, культуре и традициям. Выполнение краеведческих заданий рождает у школьников патриотические ценности-знания, а также желание больше узнать об истории малой родины, формирует чувство гордости, уважения к его благоустроителям, любви к своему краю и вполне может быть первой ступенькой не к абстрактному, а наполненному конкретным содержанием слова Родина.

Список литературы:

1. Буторина, Т. С. Воспитание патриотизма средствами образования [Текст] / Т. С. Буторина, Н. П. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2004. – 224 с.
2. Закон Белгородской области от 31.10.2014 N 314 «Об образовании в Белгородской области» (принят Белгородской областной Думой 23.10.2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW404;n=40980>– Загл. с экрана.
3. Караковский, В. А. Стать человеком [Текст] : общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – М. : Новая школа, 1993. – 80 с.
4. Кон, И. С. Психология старшеклассника [Текст] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.

В соответствии с ФЗ-436 для детей старше 0 лет.

Подписано в печать 13.09.2016г.
бумага офсетная. Усл.печ. листов 24
тираж 85 экз. Заказ 0881

Отпечатано в типографии ООО «Гик»,
г.Белгород, ул. Калинина, 38-А,
тел. (4722) 58-71-25

www.gikprint.ru

girichev69@mail.ru

Св-во 001071155 от 13.04.2005г.