

ТЮМЕНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА»
ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОГО
ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «СУРГУТСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
LIAONING NORMAL UNIVERSITY (CHINA)
XINHUA UNIVERSITY (CHINA)

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Материалы XXIII Международной
научно-практической конференции

Тюмень - Санкт-Петербург
2022

УДК 377.3
ББК 74.48
П 78

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

Редакционная коллегия:

Тряпицына А.П., д.пед.н., профессор, академик РАО, директор института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);

Ройтблат О.В., д.пед.н, ректор ТОГИРРО (Тюмень);

Шалашова М.М., д.пед.н., директор Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ (Москва);

Бражник Е.И., д.пед.н., профессор кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);

Иванова О.А., д.пед.н., профессор, профессор кафедры педагогических технологий непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ (Москва);

Кандаурова А.В., д.пед.н., доцент кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);

Кривых С.В., д.пед.н., профессор, зав. кафедрой воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);

Милованова Н.Г., д.пед.н., профессор, проректор ТОГИРРО (Тюмень);

Расчетина С.А., д.пед.н., профессор кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);

Суртаева Н.Н., д.пед.н., профессор кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург);

Тряпицын А.В., д.пед.н., профессор кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Рецензенты:

Афанасьев В.В., д.пед.н., профессор Департамента педагогики института педагогики и психологии ГАОУ ВО МГПУ (Москва);

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

П78 Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых, А.В. Кандаурова. – Тюмень-СПб.: Изд-во ТОГИРРО, 2022. – 364 с.

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

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

ISBN 978-5-89967-535-5

УДК 377.3 ББК 74.48

© Издательство ТОГИРРО, 2022

© Коллектив авторов, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

<i>Введение</i>	8
<i>Ройтблат О.В.</i> Дополнительное профессиональное образование о педагогическом труде учителя в современном социуме.....	9
<i>Антонов Н.А., Иванова О.А., Шалашова М.М.</i> Управление непрерывным профессиональным развитием педагогов: стратегические сценарии и практики.....	12
<i>Бражник Е.И.</i> Инновационные идеи о самообразовании молодежи А.К. Громцевой в истории кафедры педагогики РГПУ имени А.И. Герцена.....	16
<i>Егорова Г.И.</i> Социокультурное развитие как ресурсно-инновационная составляющая профессиональной подготовки выпускника вуза и школы..	22
<i>Кривых С.В.</i> Синергетический подход к педагогическим исследованиям...	27
<i>Кузнецов И.Б.</i> Структурный подход к характеристике и определению категории «профессиональная ответственность» специалиста.....	37
<i>Лебедева М.Б.</i> Учитель в условиях цифровой трансформации образования.....	43
<i>Милованова Н.Г.</i> Социокультурные аспекты методологии воспитания и подготовки педагога к работе с дезадаптированными детьми.....	48
<i>Суртаева Н.Н., Виноградова В.Л.</i> Технологический аспект педагогического сопровождения в условиях персонифицированного обучения в современных образовательных организациях.....	54
<i>Ду Яньянь, Хуан Циншун, Тан Сяотун</i> Текущая ситуация и повышение грамотности учителей начальных и средних школ в Китае.....	58

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Абдуллаев К.А.</i> О соотношении профессионализма и профессиональной компетентности военнослужащих в системе профессионального образования.....	66
<i>Ван Бо</i> Нормативно-правовые аспекты реализации социально-культурной деятельности в вузе.....	69
<i>Бондарева Т.В.</i> Формирование у студентов профессиональных компетенций в области психолого-педагогического взаимодействия.....	73
<i>Гришкевич Е.В.</i> Готовность будущего педагога к организации социально-педагогической деятельности.....	76
<i>Гусев А.Ю.</i> Формирование индивидуального почерка будущего педагога-хореографа в процессе социокультурного проектирования.....	79
<i>Елистратова К.А.</i> Воспитательный потенциал современного кросс-многომержного образовательного процесса.....	82
<i>Есикова Т.В.</i> Педагогическая поддержка социализации студентов.....	85
<i>Жданова М.А., Светлякова В.С.</i> Социальная реклама как средство воспитания и профилактики девиантного поведения в студенческой среде	89

<i>Загиров Э.З.</i> Формирование патриотических ценностных ориентаций у курсантов военных институтов.....	94
<i>Иванова Е.М.</i> Методическая поддержка педагога музыкальной литературы в современных условиях.....	97
<i>Игнатьев А.О.</i> Направления развития социального взаимодействия курсантов военного института.....	99
<i>Кривых С.В., Шепель С.М.</i> Подходы к воспитанию и социализации в трудах различных ученых.....	102
<i>Макарова Н.А.</i> Разработка разноуровневых заданий для организации самостоятельной работы магистрантов при изучении дисциплины «Здоровьесберегающий подход в обучении химии»	110
<i>Маринова А.А., Егорова Г.И.</i> Функциональная грамотность – условие нового качества образования и ресурс развития личности.....	113
<i>Маскалевич Ю.А.</i> Перевернутое обучение (FLIPPED LEARNING) как модель смешанного обучения.....	119
<i>Михайлова С.В.</i> К содержанию понятия и классификации мягких компетенций как ресурса профессионального развития обучающихся.....	122
<i>Мординова М.А.</i> О развитии совместных образовательных программ двойных дипломов в России.....	125
<i>Носова Е.А.</i> Антропология детства в структуре профессиональной подготовки будущих специалистов социально-педагогической сферы.....	129
<i>Орлов М.В.</i> Использование информационно-коммуникативных технологий в воспитательном процессе.....	132
<i>Пуненков А.Е.</i> Факторы социально-педагогического сопровождения будущих офицеров войск Национальной гвардии Российской Федерации	136
<i>Смагина И.Л.</i> Выбор стиля преподавателя при формировании индивидуального стиля учения студентов.....	140
<i>Сургутскова Г.А.</i> Многомерный характер феномена межкультурного взаимодействия.....	144
<i>Сычёва О.В., Бирих М.О.</i> Актуальные проблемы педагогической деятельности по профилактике экстремизма среди студентов.....	147
<i>Щебельская Э.Г.</i> Тьюторское сопровождение НИРС в рамках работы СНК в неязыковом ВУЗе.....	150
<i>Юань Фаньфань</i> Программа создания первоклассных университетов на новом этапе развития КНР.....	156

**РАЗДЕЛ III. ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ
ПРЕОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСКИ. РЕШЕНИЯ**

<i>Валькова Т.А.</i> Использование в профессиональной деятельности преподавателей медицинских колледжей активных форм обучения в развитии профессиональных компетенций обучающихся.....	160
<i>Гелясина Е.В.</i> Диагностическое обеспечение процесса непрерывной профессиональной подготовки педагогов, реализующих инновационный проект.....	165
<i>Горельщикова Н.В.</i> Юмор как элемент социальной коммуникации.....	171
<i>Егорова Ю.В.</i> Современная социальная ситуация: проблемы и риски для процесса развития детей.....	152

<i>Жданов А.В.</i> Проблема педагогической поддержки здорового образа жизни семьи в контексте профессиональной подготовки социальных педагогов.....	175
<i>Кандаурова А.В.</i> Ресурсы жизнестойкости в профессионально-личностном развитии педагога.....	179
<i>Косицына Ж.Б.</i> Педагогический поиск технологий образования взрослых в условиях непрерывного образования.....	184
<i>Мишурина Н.А., Скупова И.А.</i> Имидж организации дополнительного образования как объект управления.....	187
<i>Петронюк И.С.</i> Ценностная направленность образовательного процесса непрерывного профессионального образования при использовании дистанционных технологий.....	193
<i>Рыкалина О.В., Шац М.Л.</i> Опыт методической поддержки педагога хорового коллектива (вокального ансамбля) в условиях дистанционного обучения.....	199
<i>Гбоко Кобена Северен, Ци Юе.</i> Проблемы сетевого взаимодействия в педагогическом сообществе на современном этапе.....	202
<i>Скобелева И.Е.</i> Условия развития медиакультуры у обучающихся среднего профессионального образования.....	204
<i>Смирнова С.В.</i> Пиринговое обучение в поиске новых технологий открытого образования на русском языке (из опыта МГПУ).....	207
<i>Собинкова И.Г.</i> Модель управления профессиональным развитием педагогических кадров	211
<i>Степанова О.В.</i> Формирование цифровой компетентности учителя иностранного языка.....	214
<i>Сырых Т.В.</i> Возможные пути подготовки будущих педагогов к экстремальным ситуациям в педагогической деятельности и их профилактике.....	216
<i>Филиппова М.А.</i> Содержание понятия «смешанное обучение» в научно-педагогических исследованиях.....	222
<i>Яковлева Н.Ф.</i> Умение педагога слушать в поддержке ценностного самоопределения воспитанника.....	225

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

<i>Абдуллаева С.А.</i> Практическое применение дистанционных образовательных технологий на примере уроков математики.....	229
<i>Адамович И.В.</i> Игровая деятельность как одна из форм обучения и социализации детей с ОВЗ и инвалидов в системе СПО.....	235
<i>Алдошина М.И., Лебедева Ю.И.</i> Продуктивные инновационные технологии в формировании профессиональной проектной компетентности педагога в системе ДПО.....	237
<i>Асямолова К.С., Егорова Г.И.</i> Воспитательная система школы в формировании глобальных компетенций обучающихся: от истории к современности.....	244

<i>Белюсова Н.Н., Ибрагимова Л.А.</i> Формирование информационного мировоззрения обучающихся СПО в процессе профессиональной подготовки.....	248
<i>Буторина А.Н., Малыхина Е.В., Малыхин В.Н.</i> Продуктивное руководство как путь профессиональной деятельности при осуществлении патриотического воспитания в современном образовательном пространстве.....	251
<i>Брутова М.А., Коновалова Л.С.</i> К вопросу о формировании лидерского поведения у подростков средствами детской общественной организации.....	255
<i>Вербовская В.С.</i> О содержании педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста.....	257
<i>Гончарук С.Ю.</i> Особенности интеграции профессионального, общего и дополнительного образования при реализации образовательной программы предпрофессиональных педагогических классов.....	260
<i>Долина Ю.С., Осинцева О.Ю.</i> Мониторинг социальной адаптации выпускников МКОУ «Детский дом-школа №95»	264
<i>Донченко Д.О.</i> Создание ситуаций успеха как средство профилактики противоправного поведения учащихся подросткового возраста.....	269
<i>Захарова Т.Г.</i> Организация мониторинга образовательных результатов в учреждениях дополнительного образования.....	273
<i>Иванова С.А., Миронова Ю.В.</i> Из опыта работы лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга: программа «Ступени профессионального самоопределения школьников в цифровом мире».....	277
<i>Истрофилова О.И., Салаватова А.М.</i> Проблемы формирования социальной активности подростков в психолого-педагогическом аспекте.	281
<i>Касьянова Н.Н., Львова А.С.</i> Изучение особенностей формирования социальной активности старших подростков.....	286
<i>Ковшикова О.Ф.</i> Воспитательная функция общеразвивающих программ в системе дополнительного образования школы.....	292
<i>Колчина А.А.</i> Организация взаимодействия обучающихся на платформе MOODLE в процессе изучения учебной дисциплины.....	298
<i>Конюшок Е.П., Михайлова Л.В.</i> Индивидуализация подготовки воспитанников детского дома к выпуску.....	303
<i>Кузнецова С.Е., Чернова С.А.</i> Проблемы учителя при формировании функциональной грамотности на уроках английского языка.....	307
<i>Лавреева Е.В., Суртаева О.Н.</i> Педагогические технологии в современной школе в условиях персонализированного обучения.....	311
<i>Маркичева М.А.</i> Трудности неполной семьи.....	313
<i>Милорадова И.Б.</i> Готовность учителя к реализации деятельностно-коммуникативного подхода в обучении.....	316
<i>Ногина Е.Н.</i> Формирование цифровой грамотности педагогических работников в дополнительном образовании.....	318
<i>Придворева Т.А.</i> Сохранение нравственного здоровья школьников в цифровой среде.....	320
<i>Проворова А.В.</i> Соответствовать вызовам времени.....	322

<i>Прокopenko E.Ф., Кочекова А.С., Фалькова А.Н.</i> Пространственно-предметный компонент образовательной среды и его влияние на психологическую безопасность школьников.....	324
<i>Радевская Н.С., Радевский А.В.</i> Формирование единой информационной среды образовательных ресурсов по предметам для школьников: портал «Цифровое образование» ГБОУ лицей 590.....	329
<i>Романова А.В., Кузнецова Н.В., Макаренко С.М.</i> Подготовка педагогов к инновационной деятельности в рамках внутрифирменного повышения квалификации.....	337
<i>Файзуллина А.Р.</i> К проблеме оценки качества в дополнительном образовании детей.....	340
<i>Черняева Н.П., Чалимова Е.В.</i> Выявление и поддержка одаренных и талантливых детей.....	347
<i>Шабина М.В.</i> Проблемы социальной адаптации и успешной интеграции выпускников детского дома.....	352
<i>Шепель С.М.</i> Типология затруднений в сопровождении социальной адаптации выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений.....	355
<i>Шестибратова О.В.</i> Об организации ученического самоуправления в современной школе.....	359

ВВЕДЕНИЕ

Материалы сборника представлены по результатам XXIII международной научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании». В конференции приняли участие 14 докторов и около 50 кандидатов наук, более 20 практических работников сферы образования, социальной защиты населения, магистранты, аспиранты и бакалавры из разных регионов и городов России (Архангельск, Воронеж, Москва, Красноярск, Нижневартовск, Новокузнецк, Омск, Орёл, Санкт-Петербург, Сургут, Тула, Тюмень, Ханты-Мансийск, Якутск и др.), а также зарубежные коллеги (Республика Беларусь, Китай, Кот-Д-Ивуар).

На различных этапах проведения конференции были заявлены представители образовательные организации высшего и дополнительного профессионального, среднего профессионального образования, учреждения социального обслуживания населения разных городов.

В качестве партнеров Тюменского областного государственного института развития регионального образования в организации конференции выступили:

- Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (институт педагогики, кафедра воспитания и социализации);
- Институт непрерывного образования московского городского педагогического университета;
- Сургутский государственный педагогический университет;
- Liaoning normal university (China);
- Xihua university (China).

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

В рамках конференции и различных дискуссионных площадках в 2022 г. обсуждались различные вопросы образования:

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

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

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

УДК 378

Ройтблат О.В., д.пед.н, профессор, ректор ТОГИРРО (Тюмень), E-mail info@togirro.ru

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТРУДЕ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Аннотация: в данной статье идет речь об изменении педагогического труда в условиях современного социума и роли дополнительного профессионального образования в обучении педагогических кадров, адекватных цивилизационным процессам.

Ключевые слова: педагогический труд, педагогическая деятельность, дополнительное профессиональное образование

В современных условиях много говорится о системных изменениях практически во всех сферах жизнедеятельности. Коснулось это и системы образования, в том числе дополнительного профессионального образования. Сегодня изменению подверглось содержание образования, характер организации педагогического процесса, методы и технологии педагогической деятельности, обозначились новые требования к педагогическому труду. Много предложений в научной литературе можно встретить о модернизации педагогического труда, рекомендаций по поводу того, что должны делать учителя, образовательные организации. Так W.A. Carpenter, [2], изучая вопрос рекомендаций учителю на основе анализа публикаций в журнале «Phi Delta Kappan» за десять лет выявил 361 «идею» совершенствования учительского труда, например, назовем такие как: метод Хантера, модель жесткой дисциплины, всеобщее управление качеством (TQM), блочное обучение, равные возможности образования и т.д. Как правило, чаще всего происходит выдвижение предложений, идей и редко рекомендаций как это нужно делать, как изменять педагогический труд при внедрении той или иной новации. Согласимся с рассуждениями Хэтти Джона о педагогической деятельности: «Искусство преподавания и успешность обучения в большей мере связаны с тем, «что случается после», то есть - с реакцией педагога на то, как ученик интерпретирует и применяет навыки, соотносит новый материал с уже усвоенными знаниями и использует его при выполнении других заданий, и на то, как в случае успеха либо неудачи ребенок относится к содержанию урока и методам преподавания. Процесс учения спонтанен, индивидуален и часто требует приложения усилий. Он занимает много времени, движется то медленно и постепенно, то непрерывными рывками, он может протекать самостоятельно и свободно, но требует энтузиазма, терпения и внимания к деталям (как со стороны учителя, так и со стороны ученика)» [5, с.14]. Изменения педагогического труда в условиях современного социума сталкиваются со множеством проблем. Специалист в области теории изменений М. Фуллан считает, что к острым проблемам с которыми встречаются образовательные организации, следует отнести не сопротивление инновациям со стороны учителей, а фрагментарность, перегрузку непоследовательность, бессистемность, некоординированное внедрение большого количества инноваций, с которыми трудно справиться как

педагогу, так и школе и быстро и адекватно реагировать системе дополнительного профессионального образования, чтобы помочь педагогу в освоении разнообразных внедряемых новаций. Хэтти Джон отмечает: «...как правильно учить, знают все... Во всем мире картина примерно одинакова: мы располагаем тысячами увесистых томов по педагогике, каждый из которых не удержишь в одной руке. Во многих странах проходят многочисленные реформы образования: внедряются новые программы, методы оценивания, программы повышения квалификации, открываются школы с собственными уставами, вводятся ваучеры, пересматривается качество педагогического образования, создаются новые модели управления...» [5, с.15]. Можно обнаружить множество различных исследований, которые подтверждают эффективность конкретных методов и инноваций. Наблюдается богатая научная база, которой редко пользуется учителя, и редко применение этих предложений ведет к переменам, влияющим на характер преподавания, характер педагогического труда. В этом случае, неопределимое значение должно отводиться дополнительному профессиональному образованию, которое может выполнять роль промежуточного звена между учительским трудом и научными результатами. Педагогический труд — это труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников.

А. К. Маркова [3] выделяет пять сторон педагогического труда учителя, которые включают такие составляющие как: а) педагогические знания; б) профессиональные (объективно-необходимые) педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

По мнению А.К. Марковой, эти качества являются психологическими предпосылками (без них трудно начать работать учителем), так и новообразованиями (они сами развиваются и обогащаются в ходе работы) в процессе педагогического труда. Рассмотрение вопросов педагогической деятельности осуществляется и через выявление функций, в том числе и новых функций. На современном этапе в исследованиях педагогического труда выделяют такие функции как: конструктивная, организационная, коммуникативная, гностическая, проектировочная, информационная, развивающая, ориентационная, мобилизирующая, исследовательская, рефлексивная, инновационная и др.

А.И. Щербаков рассматривает структуру педагогической деятельности через такие ее функции как: информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, исследовательскую. Число и наименований функций при описании педагогического труда на современном этапе разнятся и постоянно расширяются.

По мнению Н.В. Кузьминой, в педагогической деятельности существенное место следует отводить субъектным факторам. Автор считает, что структура субъектных факторов включает уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая

компетентность, тип направленности и выделяет три основных компонента этой структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический. Исходя из основных компонентов структуры субъектных факторов, учитывая инновационные процессы, модернизационные ориентиры, дополнительному профессиональному образованию следует рассматривать деятельность с педагогами в условиях повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Исходить из того, что учитель это не просто урокодатель, что его сверхзадачей является процесс созидания личности Человека и в этом смысле значимым тезис о том, что «именно от учителя зависит связь времен и преемственность поколений», как отмечал в свое время Б.С. Гершунский [1]. Конечно, при модернизации системы дополнительного профессионального образования необходимо рассматривать прорывы стратегического масштаба. Б.С Гершунский в этом ключе писал: «необходимо осознание реальных движущих сил мировой истории и апелляция именно к этим силам. Именно поэтому необходимо принципиально по-новому подходить к обоснованию и реализации философских концепций, политических доктрин и стратегических ориентиров в сфере образования, находящейся на главном направлении прорыва в достойное будущее человеческой цивилизации, способной найти убедительный ответ на вызовы этого будущего» [1, с.36].

Исходя из цивилизационных процессов необходимо и рассматривать изменения характера педагогической деятельности, педагогического труда, что может способствовать прорывам в сфере образования. Б.С. Гершунский пишет: «Прорывы в сфере образования, переход на качественно более высокий уровень в самом понимании социальной роли образования, не говоря уже о внутренних, собственно образовательных технологиях, связаны с выходом в «космос» глобальных мировоззренческих проблем, стоящих перед человечеством не только в XXI веке, но и в новом тысячелетия... Лишь на этой основе можно действительно увидеть новые горизонты в развитии образования...» [1, с.36]. Прорывы в сфере образования на современном этапе происходят в связи с внедрением информационных технологий, внедрением электронной среды, что способствовало развитию большой области знания и практических разработок в области школьной среды, при доминировании психолого-педагогической мысли, а не инженерной. Использование возможностей электронной среды в системе дополнительного профессионального образования ставит новые проблемы: трудности обучения в условиях смешанного обучения, каково продуктивное соотношение удаленного обучения и обучения в формате «лицом к лицу», учет индивидуально-профессиональных потребностей педагогов в системе дополнительного профессионального образования и как можно использовать возможности электронной среды в освоении изменений характера педагогического труда. Как может реагировать дополнительное профессиональное образование на обеспечение новых функций педагогов, которые появляются в условиях системных изменений социокультурной и образовательной среды. Наиболее актуальным в плане ответа на вызовы современности для дополнительного профессионального образования сегодня становится использование технологии педагогического поиска, рефлексивных технологий, которые помогают приобщению педагога к осмыслению цивилизационных процессов и понимаю возможностей реальной

образовательной среды при решении образовательных задач, в процессе педагогического труда. В качестве одного из трендов современного дополнительного профессионального образования отметим ориентацию на персонифицированное обучение, при чем в общеобразовательных организациях, а значит и работа с педагогами в дополнительном профессиональном образовании должна быть ориентирована на знакомство педагогов с теми изменениями, которые должны происходить в педагогическом труде при реализации этого персонифицированного обучения. Миссия дополнительного профессионального образования также модернизируется, что остается неизменным это ориентация педагога на постоянное непрерывное образование. Нам кажется, интересным в этом ключе привести суждения Д.И.Менделеева: «Одними сухими рассуждениями - даже при полной добросовестности, ничего не поделаешь в обучении, доброго слова не оставишь...». «Педагогическая деятельность не может состоять «только в обучении тому, что распространилось уже в жизни...» педагоги должны содействовать «перестройке жизни на улучшенный, сообразно времени лад» [4, с.82], «только тот учитель сумеет плодотворно воздействовать на учеников, «который сам силен в науке, ею обладает и ее любит», «Без увлечения наукой нельзя ждать массы дельных учителей и надлежащих плодов от умножения школ» [4, с.84].

Библиографический список

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Педагогическое общество России. 2002. 512 с.
2. Carpenter, W.A. (2000) Ten years of silver bullets: Dissenting thoughts on education reform. Phi Delta Kappan, 81 (5), p. 383-389.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
4. Менделеев Д.И. Народное просвещение и высшее образование. Т.23 Л. М.: АН СССР. 1952. 376 с.
5. Хэтти Джон Видимое обучение. М.: Национальное образование. 2017.496 с.

УДК 378

Антонов Н.А., к.пед.н., начальник управления воспитания и социализации Департамента образования и науки г. Москвы, e-mail: antonovnv80@mail.ru;

Иванова О.А., д.пед.н., профессор кафедры педагогических технологий непрерывного развития педагогов ИНО МГПУ, e-mail: ivanovaao@mgpu.ru;

Шалашова М.М., д.пед.н., директор института непрерывного образования МГПУ

УПРАВЛЕНИЕ НЕПРЕРЫВНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ СЦЕНАРИИ И ПРАКТИКИ

Аннотация: в статье рассмотрены стратегические сценарии организации непрерывного профессионального развития педагогов на разных уровнях управления образованием (государственном, региональном, муниципальном, на уровне образовательной организации и педагога), описана модель персонализированного профессионального развития педагогов и представлен механизм разработки индивидуального образовательного маршрута профессионального развития педагога.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, стратегические сценарии управления профессиональным развитием педагогов, персонализация

профессионального развития, индивидуальные образовательные маршруты профессионального развития педагогов.

Во все периоды развития образовательной системы, главной фигурой является педагог, поэтому важной задачей является его постоянное профессиональное и личностное развитие, в контексте тех изменений, которые происходят в обществе. В связи с тем, что современный этап отличается стремительностью изменений в организационных и технологических решениях, остро обсуждаются вопросы, связанные с содержанием, формами профессионального развития педагогов, с поиском стратегических сценариев и модели управления процессом.

Анализ научной литературы и практик непрерывного профессионального развития педагогов, свидетельствует о том, что данное явление рассматривается как процесс приобретения педагогом знаний, умений, компетенций, продолжающийся на протяжении всей его педагогической деятельности.

Существуют разные подходы и уровни управления профессиональным развитием педагогов: на уровне государства (федеральный уровень), региональный, муниципальный, образовательной организации, на уровне педагога (самоуправление собственным профессиональным развитием).

Государственный (федеральный) уровень Российской Федерации представлен - министерством, комитетами, главными управлениями и т.д., где задаются основные стратегии, предлагаются стратегические решения управления образованием и профессиональным развитием педагогов.

На региональном и муниципальном уровне вносятся конкретика в стратегии, создаются модели и сценарии профессионального развития педагогов с учетом особенностей региона, его возможностей, потребностей субъектов образования.

На уровне образовательной организации профессиональное развитие педагогов осуществляется под те задачи, которые необходимо решать с учетом тех изменений, которые происходят в обществе, запросов родителей и детей, которые обучаются в образовательной организации.

И, наконец, уровень управления собственным профессиональным развитием, когда сам педагог разрабатывает себе индивидуальный образовательный маршрут с учетом своих профессиональных дефицитов, потребностей и интересов, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности.

Рассмотрим стратегические сценарии управления профессиональным развитием педагогов, которые реализуются на региональном или муниципальном уровнях образования. В этом случае управление профессиональным развитием строится с учетом основных мировых и отечественных трендов, которые задают вектора профессионального развития и определяют основные компетенции, которыми должны обладать педагоги для того, чтобы успешно решать новые задачи, которые встают перед системой образования города (региона). Для этого должна быть обеспечена аналитика новых трендов и направлений в образовании, а также разработан диагностический инструментарий по выявлению уровня сформированности компетенций у педагогов.

После проведения ряда диагностических процедур и выявления дефицитов, осуществляется процесс профессионального развития педагога в условиях

формального, неформального, интегрированного и персонифицированного образования.

В зависимости от уровня квалификации педагога, педагог выбирает курсы повышения квалификации, а также различные мероприятия: вебинары, семинары, конференции и т.д., которые составляют неформальную составляющую образования [3]. В этом случае необходимо продумать систему, позволяющую организовывать учет запросы педагогов, руководителей, диагностические процедуры выявления дефицитов педагогических кадров, учета результатов обучения как на «формальных», так и на неформальных программах профессионального развития. Данный сценарий предполагает консолидацию ресурсов и возможностей всех заинтересованных сторон.

Управление профессиональным развитием педагогов на уровне образовательной организации осуществляется на основе нескольких стратегических сценариев: управление профессиональным развитием педагогов школы на основе выявленных дефицитов педагогов и /или на основе диагностики и образовательных результатов обучающихся. В этом случае выстраивается индивидуальный образовательный маршрут профессионального развития педагога, который позволяет использовать как ресурсы данной организации в своем обучение, так и других организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования (ДПО). Следует обратить внимание на следующие ресурсы: методические объединения, наставничество, обмен опытом (взаимопосещение уроков), участие в вебинарах, конференциях, конкурсах и различных образовательных событиях для педагогов.

И другой сценарий, когда образовательная организация представлена как саморазвивающаяся система. В этом случае, образовательная организация самостоятельно выбирает цели своего развития и критерии их достижения, изменяет свои параметры, структуру и другие характеристики, в заданном направлении, и сама определяет вектор (вектора) развития образовательной организации в целом и педагогов в частности.

Следующий сценарий связан с реализацией горизонтальной модели профессионального развития педагогов, когда предполагается сетевое взаимодействие образовательных организаций общего образования, т.е. использование ресурсов одной организации для решения проблем и запросов в профессиональном развитии педагога другой организации. В результате происходит обмен разнообразными информационными, методическими ресурсами, т.е. создается единая информационно-образовательная среда, где педагоги обмениваются своим опытом.

Следует отметить, что важно создавать модель управления профессиональным развитием педагогов на основе принципа персонализации, когда сам педагог становится субъектом своего развития, сам разрабатывает свой индивидуальный образовательный маршрут, при этом используя ресурсы формального, неформального и информального образования (в отдельных случаях в условиях тьюторского сопровождения на первом этапе). При этом достигается высокий уровень мотивации педагогов на готовность развиваться в течении всей жизни, высокий уровень самостоятельности в определении целей, ресурсов и результатов.

Педагог как субъект непрерывного профессионального развития может привлекать других субъектов образования, представителей различных общественных и образовательных организаций с целью использования их образовательных ресурсов (технологий, методов, программ, и т. д.) для получения необходимых профессиональных знаний и освоения новых компетенций. Проектирование персонифицированной образовательной среды позволяет ему сочетать непрерывное профессиональное образование и профессиональную деятельность, а также внедрять в последнюю полученный образовательный опыт, что развивает его готовность к профессиональным вызовам и активное участие в трансформации существующих практик.

Реализация персонифицированной модели профессионального развития педагогов успешно реализуется в ряде образовательных организаций города Москвы. Приведем пример разработки индивидуального образовательного маршрута педагога, когда он сам (или с помощью тьютора) разрабатывает ИОМ на основе самодиагностики (диагностики) заполняет матрицу профессиональных компетенций (таблица 1), в которой представлены профессиональные компетенции, определенные как приоритетные для развития [1].

На основе определенных компетенций составляется индивидуальный образовательный маршрут профессионального развития педагога, как правило, сроком на один учебный год.

В ходе реализации ИОМ педагогам предлагается использование ресурсов социума – это:

- методическое обеспечение (разработанное общеобразовательными организациями и авторское);
- курсы повышения квалификации (федеральные, городские, в рамках общеобразовательной организации);
- корпоративное обучение (обучение школьных команд, тренинг-сессии);
- использование платформ электронного интерактивного методического обеспечения [2].

Таблица 1. Матрица профессиональных компетенций педагога общеобразовательной организации

<i>Компетенции</i>	<i>Дефицит</i>	<i>Запросы социума</i>	<i>Запросы ОО</i>	<i>Запросы участников образовательных отношений</i>	<i>ИОМ</i>
Содержание предметное на продвинутом уровне		!			✓
Коммуникация	!				✓
IT/VR-технологии					
Командообразование			!		✓
Проектирование		!		!	✓
МЭШ/Цифровая школа	!	!		!	✓
и т. д.					

Основными формами реализации ИОМ профессионального развития педагогов выступают проблемные группы, инновационное проектирование, методическое объединение-мастерская, педагогические мастерские, стажерская площадка, педагогический совет, научно-методический совет, индивидуальная стажировка педагогов, методические объединения, тьюторское сопровождение, семинары, вебинары, интерактивные лекции, тренинги, деловые игры и индивидуальное консультирование [3].

Наш опыт внедрения описанных стратегических сценариев показал, что проблема актуальна, требует дальнейшей проработки и изучения.

Библиографический список

1. Антонов Н.В., Иванова О.А., Бочарова Н.В. Особенности построения индивидуальной траектории профессионального развития педагогов // Образование. Наука. Научные кадры. 2018. № 1. С. 205-209.

2. Антонов. Н.В., Иванова О.А. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник НВГУ. №1. 2019. С.51-58.

3. Антонов. Н.В., Иванова О.А., Смирнова С.В. Стратегии профессионального развития педагогических работников школ (абрис российских и зарубежных практик) // Сибирский учитель. 2021. № 5. С.5-12.

УДК 37.01.

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

**ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ О САМООБРАЗОВАНИИ МОЛОДЕЖИ
А.К. ГРОМЦЕВОЙ В ИСТОРИИ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ РГПУ
им. А.И. ГЕРЦЕНА**

Аннотация: в данной статье представлены особенности деятельности кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена в 60-70 – е годы XX века и становление идей профессора кафедры педагогики Громцевой А.К. о самостоятельной образовательной деятельности обучающихся и развитии непрерывного образования, которые актуальны и в настоящее время.

Ключевые слова: кафедра педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, самообразование, молодежь, непрерывное образование, идеи А.К. Громцевой.

В 2021 году кафедра педагогики РГПУ им. А.И. Герцена отметила свой 100-летний юбилей. Юбилей стал важным основанием для изучения содержания деятельности кафедры в разные периоды ее истории и осмысления значения идей педагогов-исследователей, работавших на кафедре, для современности.

К началу 60-х гг. в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена (ныне — РГПУ им. А.И. Герцена) были заложены основы целостной и стройной научной системы педагогического образования. В ее создании большую роль сыграли психолого-педагогические кафедры, на которых работали известные ученые-педагоги, психологи, методисты. На кафедре педагогики учебная деятельность всегда была тесно связана с работой аспирантов, соискателей. На заседаниях кафедры обсуждались вопросы совершенствования педагогической подготовки будущих педагогов, материалы диссертационных исследований, планы содружества со школами, педагогическими учреждениями и многие другие. Работа со школами тоже стала визитной карточкой кафедры.

Так, в 1958 г. вышел в свет новый закон об укреплении связи школы с жизнью. В это время начинают появляться первые экспериментальные площадки, а в 1963 г. на кафедре создаются две лаборатории: Г.И. Щукиной по проблемам формирования познавательных интересов учащихся и Т.Е. Конниковой по проблемам нравственного воспитания. Экспериментальной базой лабораторий стали школы №№ 510, 534, 210, 241, 309, школы-интернаты № 15 и № 42 г. Ленинграда [2].

В этот период изменяется программы подготовки будущих педагогов: «усилилась практическая направленность педагогических курсов, была разработана система непрерывной педагогической практики студентов, организована работа студентов в пионерских лагерях. В эти годы окончательно сложилась еще одна традиция кафедры — масштабная общественная работа. Так, Ш.И. Ганелин становится деканом созданного на общественных началах факультета повышения квалификации учителей и работников образования, К.П. Королев — председателем секции педагогического общества, Н.А. Лялин руководит городской школой пропагандистов, многие члены кафедры оказывают помощь легендарной Коммуне юных фрунзенцев — сводной пионерской дружине при Фрунзенском доме пионеров; Д.И. Сафонов возглавляет детскую воспитательную колонию, Л.П. Дунаева руководит студенческим отрядом при детской комнате милиции, В.Г. Куценко возглавляет Совет музея истории ЛГПИ им. А.И. Герцена, В.Н. Липник осуществляет руководство лагерем для трудных подростков от 13 до 16 лет, состоявших на учете в милиции, М.А. Верб становится ректором Института культуры, З.И. Васильева избирается депутатом Куйбышевского районного совета» [5, с. 14-15].

В это же время ведется работа по поиску новых методов обучения в школьном образовании и в Педагогическом институте им. А.И. Герцена успешно действует лаборатория учебного телевидения, в которой проводит свои исследования преподаватель кафедры педагогики А.К. Громцева, и одновременно имеет свою экспериментальную площадку - школу № 510 Московского района г. Ленинграда. А.К. Громцева выступает и публикует результаты своей научной деятельности, содержание которой актуально и в наше время:

Громцева А.К. Телепередачи на уроке. – Ученые записки Л Г П И им. А.И. Герцена, т. 297. – Л., 1961. – С.267-281;

Громцева А.К. Учебное телевидение – средство активизации процесса обучения. – Тезисы докладов на Семинаре преподавателей кафедры педагогики и психологии пединститутов Северо-Западной зоны. – Л., 1965. – С. 42-44;

Громцева А.К. Методика использования телевизионных передач на уроке. – «Телевидение в школе» (Труды 1-го всесоюзного семинара по учебному телевидению). – М., 1976, - С.73;

Громцева А.К. Телевидение – средство активизации учебной деятельности учащихся. - Тезисы докладов участников Второй всесоюзной конференции по учебному телевидению. Вып.2.- М., 1967. – С.1;

В 60—70-е гг. на кафедре подготовлены учебники и учебные пособия, получившие высокую оценку современников. В 1966 г. выходит коллективный труд кафедры — курс лекций «Педагогика», в 1977 г. издается широко известный учебник «Педагогика школы», в которых есть разделы, написанные А.К. Громцевой.

«Описать всесторонне опыт работы кафедры педагогики за все время ее деятельности достаточно трудно – слишком велик ее объем, многопрофильность, динамичность, постоянное движение, поиск новых решений и др. Главное - не забыть тех людей, кто трудился на кафедре и вносил личный вклад в развитие педагогики и педагогического образования», – писала З.И. Васильева в работе «Научные направления и школа научной педагогики (1960-1980 гг.)» [2, с.7]. Проблемы развития педагогической науки в системе педагогического образования рассматривались не обособленно, а под углом зрения использования опыта педагогического образования для решения научных проблем, с одной стороны, и обогащения учебно-воспитательного процесса достижениями исследований – с другой. К числу актуальных проблем относились: возрастной аспект формирования личности школьника, психолого-педагогическая подготовка студентов в системе педагогического образования, взаимосвязь курсов теории и истории педагогики, практическая подготовка студентов к самостоятельной работе, самообразование, организация общественно-полезной педагогической работы студентов, учет и оценка знаний студентов и др. В ежегодно издававшихся сборниках Герценовских чтений нашли отражение результаты исследований по различным аспектам педагогики. Трудно переоценить личный вклад в развитие педагогики и педагогического образования в эти годы в институте Ш.И. Ганелина, Е.Я. Голанта, А.К. Громцевой, В.А.Лира, Н.С. Зенченко, М.И. Любицыной, Ю.М. Лазуркиной и др.

В 70-е гг. значительными результатами научного поиска стали защиты докторских диссертаций: Г.И. Щукиной (1969), Т.Е. Конниковой (1970), А.К. Громцевой (1971), З.И. Васильевой (1973), Т.Н. Мальковской (1974), К.Д. Радиной (1975). Эти исследования отражали концепцию развития личности. Были разработаны концепции: нравственного формирования личности школьника в разных видах деятельности (Т.Е. Конникова) и формирования познавательных интересов (Г.И. Щукина); условия и возможности воспитывающего обучения в формировании нравственной направленности личности (З.И. Васильева); определены функции моральных знаний в общественно-трудовой деятельности (Т.К. Ахаян) и педагогические условия формирования социальной активности учащихся разного возраста (Т.Н. Мальковская), основы самообразования учащихся (А.К. Громцева).

Профессор кафедры педагогики - Ангелина Константиновна Громцева была выпускницей литфака Л Г П И им.И.А. Герцена. Сохранилась небольшая статья в газете «Педагогические вести» (1993), опубликованная к 75-летию Громцевой А.К., под названием «Учитель должен быть веселым человеком», в которой Ангелина Константиновна рассказывает о некоторых страницах своей жизни и о университете, в котором она училась с 1937 года: «А до этого я закончила педтехникум, работала в маленьком городке Ветлуга Нижегородской области. Четыре года учебы на литфаке (1937—41 гг.) запомнились навсегда. Десницкий, Андреев, Андрианов — любимые преподаватели. На каждую их лекцию ходили как на праздник. Летом 1941 — оборонные работы под Лугой, в конце августа поехала по распределению в Сибирь, в село Баяндай Иркутской области. Тяжелые, голодные годы. Но и радостные, ученики были удивительные. Местные жители — буряты называли дочерей Ангелинами. Некоторые из моих учеников приехали потом в Ленинград учиться. В конце войны поступила в

аспирантуру в Москве. А с 1948 года — вновь в Ленинграде, в герценовском, продолжала учиться в аспирантуре у Евгения Яковлевича Голанта, одновременно преподавала. В 1951 защитила кандидатскую, в 1971 - докторскую диссертацию».

Ключевая научная проблема, заинтересовавшая Ангелину Константиновну Громцеву на протяжении многих лет ее жизни, фактически всей ее исследовательской деятельности – проблема самообразования. В современной терминологии «самообразование» чаще всего рассматривается в русле проблем непрерывного образования или проблем образования на протяжении всей жизни. В 1971 г. А.К. Громцева защищает докторскую диссертацию по теме «Самообразование учащихся на современном этапе развития школы» [3], в которой впервые всестороннее рассматривалось самообразование учащейся молодежи. Внимание к данной проблеме в начале 70-х годов XX века в своем исследовании она объясняла взрывом информации, быстрым старением знаний, потребностью в творчестве. Именно в это время педагогическая наука выходит на осознание необходимости развития непрерывного образования, которое непосредственно выводит на самообразовательную деятельность.

Для теоретического осмысления проблемы непрерывного образования А.К. Громцева обратилась к истории развития самообразовательной деятельности как взрослых, так и учащейся молодежи. [1]. На архивном материале впервые были сделаны попытки восстановления мотивов этой деятельности, ее содержания, организации в разные исторические периоды. Исследователем было выявлено, что самообразование, будучи в первую очередь социальным проявлением человека, становилось массовой деятельностью в периоды наибольших общественных потрясений (подготовка к революции 1905 г., первые годы советской власти, «оттепель» 60-х годов).

В разделах диссертации А.К. Громцевой представлен глубокий анализ взглядов крупнейшего русского теоретика самообразования Н.А. Рубакина, взявшегося в конце XIX – начале XX века, за неимоверно сложную задачу руководства самообразованием тысяч самоучек России. На основе рукописных материалов, анализа переписки Рубакина с самоучками, были выявлены мотивы самообразования, его содержание, значимость деятельности для становления мировоззрения, характера отдельных представителей простого народа (с некоторыми самоучками Рубакин переписывался в течение 10-15 лет) [3]. А.К. Громцевой были изучены особенности самообразования взрослых и молодежи в первые годы советской власти, а также деятельность самообразовательных кружков, общественных организаций. Так, в архиве Политехнического музея Москвы были обнаружены материалы нигде не упоминавшейся организации «Ассоциация натуралистов», объединившей в своих рядах талантливых самоучек-изобретателей России. Знакомство с ее уставом, протоколами заседаний, письмами ее членов, патентами изобретений убедительно доказывало целесообразность формирования организаций по интересам, занимающихся самообразованием обществ, клубов, ассоциаций. Сравнительный анализ самобытной самообразовательной деятельности трех временных пластов (конец XIX в., 20-е и 60-е годы XX в.) давал исследователю возможность судить о динамике развития образования российского общества, о его своеобразии. В этой связи отдельному изучению подверглось

самообразование взрослых и учащейся молодежи 60-х годов XX в. В докторской диссертации А.К. Громцева рассматривает два вида самообразования [3]:

- самообразование, сопутствующее обучению, органично с ним связанное,
- самообразование, развивающееся автономно по отношению к школьному обучению.

Специальное исследование этой проблемы показывает, что уровень самообразования в первом случае бывает у школьников намного выше, поскольку такое самообразование поддерживается учебной работой, полученные знания включаются в общую систему обучения, контролируются учителем. При этом облегчается организация самостоятельности, использование познавательных приемов, перенос их из учебной в самообразовательную деятельность.

В ходе исследования было отмечено, что взаимодействие обучения и самообразования напрямую зависит от характера ведущей образовательной системы: при традиционной системе обучения самообразование, удовлетворяющее потребности отдельной личности, довольно часто приходило в противоречие с учебной работой. При ее преобразовании, изменении, ориентации на свободу, выбор, самореализацию личности, самообразование органично входило в обучение, становясь его обязательным компонентом. Но, жесткая система управления при традиционном обучении, ее закрытость, строгая регламентация, не дают развиваться самообразованию, не оставляя для него времени, об этом писала в диссертации А.К. Громцева.

Наиболее полное раскрытие проблем непрерывного образования можно найти в монографиях А.К. Громцевой «Самообразование учащихся общеобразовательных школ» (Л., 1973) и «Самообразование учащихся средних профтехучилищ» (М., 1987). В этих работах проанализировано самообразование учащихся школ крупных промышленных городов (Ленинграда, Нижнего Тагила, Магнитогорска), небольших районных центров (Ветлуги, Пинска), сельской местности. В работах дается характеристика мотивов самообразования, динамики их развития; подчеркнута значимость при приобщении учащихся к самообразованию их жизненных планов, профессиональной направленности; выделена особая группа учащихся, которые ориентированы в своей самообразовательной деятельности на развитие склонностей, способностей, свое самосовершенствование; показана особая значимость развития познавательного интереса для самообразования, который может быть как самостоятельным, определяющим характер всей самообразовательной деятельности, так и отдельным компонентом, присущим разным группам школьников. Отмечается, что ученик, занимающийся самообразованием, это, в первую очередь, целеустремленный учащийся.

Специальному рассмотрению в работах А.К. Громцевой подвергается содержание самообразования, источники процесса, его уровни. Выявлено, что уровень развития процесса самообразования зависит от четкости целеполагания и сформированности у школьников организационных умений: умения поставить образовательную задачу и определить способы ее решения; адекватности самоконтроля, что напрямую зависит от роста самосознания школьника. При рассмотрении становления и развития самообразовательной деятельности отдельных школьников исследователем было выявлено, что при раннем проявлении индивидуальных склонностей обычно наблюдалось и более раннее

включение личности в самообразование, которое в этом случае становилось эффективным средством их развития.

Изучение источников самообразования показало некоторую переориентировку части учащихся с книги на телевидение, общение, более активное включение в клубные формы деятельности. Но, как правило, у систематически занимающихся самообразованием учащихся книга по-прежнему остается тем системообразующим источником, вокруг которого ученик организует и другие виды деятельности.

В 1983 г. издается монография А.К. Громцевой «Формирование у учащихся готовности к самообразованию». Ведущая идея книги состояла в следующем: процесс обучения в школе должен иметь определенную направленность и динамику в развитии, включающую, наряду с усложнением содержания материала, постепенное наращивание самоуправляющих функций у учащихся. В процессе обучения ученику необходимо иметь возможность определять его содержание, выбирать приемы своего познания, участвовать в организации своей работы. Наращивание этих самоуправляющих функций в процессе учения будет способствовать разрушению границ между обучением и самообразованием школьника, создавая условия для формирования его готовности к самообразовательной деятельности в течение всей жизни. Такого рода динамика и развитие процесса обучения, такое постепенное наращивание элементов самообразования в обучении из года в год возможны лишь при условии вооружения учеников, как интеллектуальными умениями, так и умениями организовывать свою работу. Лишь «умеющему» ученику будет доступна такая мера самостоятельности в образовании, при которой он может реализовать свой выбор и быть готовым к организации самостоятельного познания на достаточно высоком уровне. Согласно исследованию А.К. Громцевой, данная задача может быть решена лишь при целенаправленном конструировании учителем открытой (горизонтальной) системы образования, объединяющей урок – домашнюю учебную работу – работу учащихся по интересам (внеклассную работу). Это – гибкая и открытая система, основанная на взаимообогащении ее звеньев, включении в урок того материала, который был приобретен в системе добровольного познания. Такого рода система позволяет постепенно увеличивать возможность ученика включаться в управление своей образовательной деятельностью, формируя тем самым его готовность к самообразованию. Актуальными для современного учителя являются всегда практические рекомендации А.К. Громцевой по рациональной организации учебного труда школьника. В ее монографии «Формирование у школьников готовности к самообразованию» есть «Памятка рациональной организации учебного труда школьников» [4, с.142-143], где даны самому ученику рекомендации, как учиться работать с книгой (монографией, статьей, учебным пособием), рационально работать над домашним заданием, контролировать и организовывать свою работу.

В исследованиях А.К. Громцевой и ее аспирантов неоднократно доказывалось, что наибольшим препятствием для включения учащихся в самообразование является несформированность у них умений организовывать свое познание (определять свой уровень овладения знаниями, ставить, в связи с этим, образовательные задачи, выбирать средства их решения и организацию). Как правило, в системе традиционного обучения эти умения вообще не

формируются, поскольку в ней даже система домашних заданий жестко регламентирована. В связи с этим в проблеме формирования готовности школьника к самообразованию в современных условиях особую актуальность приобретает специальное формирование у школьников организационных умений, при этом, без книги – тормозится интеллектуальное развитие ребенка.

В работах А.К. Громцевой, профессора кафедры педагогики РГПУ им.А.И.Герцена, есть многие ответы на вопросы современных учителей, родителей, учащихся, в том числе, как подготовить ребенка к жизни в современном обществе, где требуется непрерывное образование, самообразование и саморазвитие.

Библиографический список

1. Бражник Е.И., Лабунская Н.А. Научная школа А.К. Громцевой // Научные школы института педагогики. Сборник статей первых Всероссийских педагогических чтений. - 2018. С. 65-69. – Режим доступа: <https://www.herzen.spb.ru/uploads/etuzhikova/files/%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%2024%20%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%8F.PDF> (дата обращения 12.02.2022).

2. Васильева З.И. Научные направления и школа научной педагогики (1960-1980 гг.) // Герценовские чтения. – 2006. Ч. 2: Диалог о воспитании (концепции, взгляды, размышления, опыт) / Под ред. проф. З.И. Васильевой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С.7-27.

3. Громцева А.К. Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы. Дис... докт. пед. наук. – Л., 1971. Т. I. – с.496.

4. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ун-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

5. Тряпицына А.П., Писарева С.А. Кафедра педагогики: прошлое, настоящее, будущее. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kafedra-pedagogiki-proshloe-nastoyashee-i-budushee> (дата обращения 12.02.2022).

УДК 378

Егорова Г.И., д.пед.н., профессор, профессор кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, e-mail: egorovagi@list.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ КАК РЕСУРСНО-ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА И ШКОЛЫ

Аннотация: в данной статье автор раскрывает параметры социокультурного развития как ресурсно-инновационной составляющей выпускника вуза и школы. Показано функционально дидактическое значение, особенности содержания понятия, обеспечивающего эффективный путь культурного и духовного обновления каждого общества.

Ключевые слова: социокультурное развитие, ресурсно-инновационный компонент, профессиональная подготовка.

Феномен «социокультурное развитие» рассматривается в различных аспектах. Особого внимания заслуживают точки зрения социологов, раскрывающих социокультурное развитие как долгосрочный императив на весь XXI век, как новую парадигму образования. Как процесс социокультурное

развитие не может рассматриваться только на базе экстенсивного подхода, т.е. на базе роста технологической, информационной вооруженности человека, без качественной его перестройки. Выделяя основные признаки социокультурного развития, ученые доказывают их значимость: универсализация (знаний о социуме, культуре); гуманизация, которая призвана гуманизировать интеллект каждого человека, образующего единство социокультурности, нравственности и духовности; креатизация образования - обучение человека креативным основам творческого долгожительства, творчество как закон жизни интеллекта. Данные постулаты доказывают факт, что социокультурное развитие происходит через культуру, ибо человек синтезирует себя как личность только в пространстве культуры. Социокультурное развитие включают в себя: развитие мышления (логического, критического, креативного); развитие памяти; развитие воображения; развитие представления; развитие внимания, что составляет основу качественного потенциала личности. Акцент на социокультурное развитие актуален всех сфер жизни общества, в том числе в самой науке. Справедливо утверждение «социокультурное развитие общества - фактор его модернизации, создания и реализации новых ресурсов и технологий» [1]. Социокультурное развитие общества как единый, сложный процесс осуществляется при участии многочисленных субъектов: культурное наследие, расцвет науки, образования, искусства, развитие национального, социального, личного, отмечает С.В.Кривых [4].

Социокультурное развитие действует в антропосоциогенезе, техногенезе. Совершенствование живой материи приводит на исторической авансцене разумного существа – человека, а развитие последнего приводит к созданию и прогрессу техники, науки, к возникновению искусственного разума. Возникает закономерность определенного порядка: живая материя – социокультурное развитие – человеческий разум – социокультурное развитие – искусство – наука – мастерство. С позиций современного научного знания данное эмпирическое обобщение можно характеризовать как принцип социокультурности.

Сегодня формируется новая философия социокультурной подготовки, основанной на принципах равноправия, сформированных Н.С. Розовым: наличие универсальной, гуманной и этической системы ценностей для всего человеческого общества, равноправия традиций и творчества, признание права каждого человека придерживаться выбранной системы ценностей. Реализация и достижение указанных принципов новой философии образования, по выражению автора, подвластна только социокультурно развитым людям. Очевидно, социокультурное развитие общества - связано с «созданием системы и подготовки интеллектуальной элиты страны». Решение данного вопроса, как цели реформы высшего профессионального образования, связано с тремя аспектами:

- во-первых, задача социокультурного *развития* определяет путь развития многих стран;
- во-вторых, эффективный и качественный уровень *социокультурного* развития зависит от действующей системы организации обучения;
- в-третьих, социокультурное развитие - стратегическая цель ФГОС 3++ реформы, имеет ключевой характер, определяется деятельностью субъекта, его потребностями и волей.

Формирование нового поколения, интеграция Российской школы в мировое

образовательное пространство реализуются в случае создания действенной системы отбора и подготовки элиты. Это наиболее быстрый и эффективный путь культурного и духовного обновления общества. Россия многие годы занимала приоритетное место в общности европейских народов, но в течение длительного времени в России утеряны многие преобразования, традиции, присущие российскому элитарному образованию, что сказалось на подготовке выпускников. Профессиональная подготовка, ориентированная на социокультурное развитие личности достигает своих целей в такой степени, в какой создается ситуация востребованности личности. Отечественный и зарубежный опыт неоднократно убеждал, что попытка подготовить личность, не развивая в социальном и культурном плане, может дать только «культурные и социальные суррогаты». Социокультурное развитие в процессе подготовки как педагогическая категория выступает как цель, процесс, результат, система, ценность. В каком смысле можно говорить о специфическом содержании подготовки, если все, что осваивает человек должно войти в фонд его личностного развития? Вместе с тем, социокультурное развитие обладает специфическими закономерностями в сравнении с традиционным развитием личности. Социокультурное развитие личности провозглашено как ведущая тенденция современной педагогической теории и практики, не имеет сегодня однозначного понимания. Анализ авторских позиций позволил выявить значимые ориентиры процесса социокультурного развития: принцип и закон прогресса (С.В. Кривых) [3]; ценность образования (Н.Н. Суртаева) [5]; производство духовности, межпарадигмальная категория (И.В. Вагнер) [4] и др.

Поэтому есть все основания вести речь о множественности концепций социокультурного развития личности. Выделим наиболее часто встречающиеся трактовки данного феномена. Синтез различных интерпретаций социокультурного развития может обеспечить «прорыв» к качественно новым системам и технологиям подготовки, гармонично соединяющей социальное и культурное развитие воспитанников. Авторские позиции определили различные дефиниции, функциональные проявления феномена «социокультурное развитие», используемые в современном образовательном сообществе (рис.1).

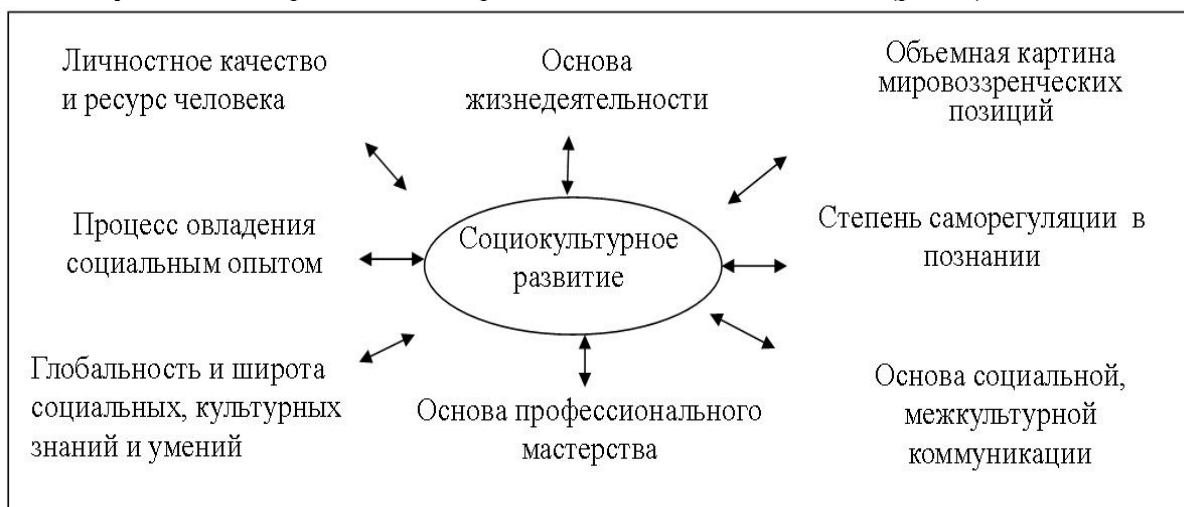


Рис.1. Функциональные проявления понятия «социокультурное развитие» в пространстве социума

Функциональное проявление феномена «социокультурное развитие» показывает его многозначность в образовательном пространстве, за каждой областью рассмотренных представлений стоит определенная модель, закономерность, при этом мы считаем, необходима не конкуренция идей, а методология, ориентированная на полипарадигмальное видение проблемы, на многомерное пространство методологических подходов.

Личный опыт и практика преподавания позволяет решать задачи социокультурного развития будущих выпускников вуза и школы через нахождения оптимальных путей усвоения содержания. В профессиональной подготовке в целях социокультурного развития необходимо использовать жизненные ситуации, развивать умственные способности через решение задач с межпредметным содержанием в следующих направлениях:

- научить творчески мыслить, чтобы видеть взаимосвязи, ведущие к новым идеям;
- использовать разнообразные средства обучения, систему развивающих задач;
- использовать задания из жизни и социальной практики;
- научить логически мыслить, чтобы строить гипотезы и замечать заблуждения;
- формировать критическое мышление, чтобы задавать вопросы и составлять суждения о культуре и социуме.

Важно подчеркнуть, что в последнее время ориентация на социокультурное развитие начинает выступать в качестве одной из центральных идей в области профессионального образования. Анализируя высказанные выше авторские точки зрения, предлагаем следующее рабочее определение понятия «социокультурное развитие» - как целенаправленного, систематического процесса, ориентированного на приращение социокультурных знаний и умений, лежащих в основе социокультурной компетентности личности, приводящей к значительному изменению в жизнедеятельности человека, общества, социума. Это процесс развития личностных, когнитивных, деятельностных, ценностных характеристик, обеспечивающих приращение компонентов общей культуры будущего специалиста при изучении дисциплин в условиях вуза. В контексте анализа стремительно меняющейся жизни развивается и содержательное наполнение понятия социокультурного развития как «ресурсно-инновационной» составляющей каждого выпускника. Данный постулат ориентирован на развитие внутренних ресурсов личности студента, которые в условиях инновационного общества способствуют переосмыслению себя, способа жизни с учетом социально-значимых ценностей, мира, к созданию новой социальной реальности.

Проведенный контент-анализ научных статей подчеркивает взаимодействие понятий «инновационный процесс» и «процесс социокультурного развития». Речь идёт о взаимодействии понятий, с одной стороны, «инновации», с другой «социокультурное развитие» как динамически процессов, которые, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Понятно, что инновационные достижения могут быть получены, если человек имеет высокий уровень социокультурного развития как важнейшего ресурса человека, его способностей, творческих сил. С другой стороны, освоение инновации становится важнейшим ресурсом *социокультурного развития*. В процессе инновации меняется

характер и вид деятельности, вызывая к жизни соответствующий стиль мышления и образ жизни, доминантой которого выступает саморазвитие. Взаимозависимость и взаимообусловленность выделенных параметров позволяет нам рассматривать систему *социокультурного* развития как ресурсно-инновационный показатель личности студентов современной высшей школы, обеспечивающий прогресс личности.

Таким образом, социокультурное развитие будущего специалиста в условиях высшей школы обретают уникальное качество ресурсно-инновационного показателя, обеспечивающего возможность моделирования нового облика будущего специалиста, включающего определённую совокупность характерологических черт личности, среди которых: социокультурная компетентность (знания, умения, убеждения), инновационность, умственный кругозор. Безусловно, это не исчерпывающий ряд черт будущего выпускника, но необходимый и достаточный для создания уникального механизма развития личности студента в процессе подготовки (таблица 1).

Таблица 1 - Содержательные аспекты процесса *социокультурного* развития (СКР)

Содержательные аспекты СКР	Направленность процесса <i>социокультурного</i> развития при изучении дисциплин
Ценностный	Мотивация процесса <i>социокультурного</i> развития выпускников вуза и школы. Система управления. Система обучения и воспитания
Когнитивный	Развитие и совершенствование компонентов когнитивных структур: знаний, умений, ориентированных на приращение знаний, умений социокультурной направленности, когнитивного стиля.
Деятельностный	Развитие и совершенствование приемов, стратегий сфер <i>социокультурной</i> деятельности при изучении дисциплин. Способность к порождению новых идей, постановка и решение творческих задач, НИРС, эффективность использования цифровых технологий.
Личностный	Развитие и совершенствование уровня личностного коммуникативно - корпоративного взаимодействия в процессе подготовки. Коммуникативность, корпоративность личности.

Ведущие содержательные компоненты *социокультурного* развития выступают в качестве иерархии качественных носителей, которые предопределяют особенности поведения личности студента в социуме.

Социокультурное развитие ориентирует на систему ценностей формирует у человека определенные ценностные потребности и ориентации, по которым судят о степени социальности и культурности человека, что особенно востребовано в нашем непростом времени – времени неопределенности и новых преобразований.

Библиографический список

1. Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Кривых, А.Д. Абашина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 424.
2. Егорова Г.И. Профессиональная подготовка бакалавров в параметрах интеллектуализации как ведущего ориентира высшей школы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 1 (29). С. 113-120 DOI: 10.23951/2307-6127-2020-1-113-120

3. Кривых С.В. Инновационные социальные технологии // Технологии в деятельности службы сопровождения. Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – С. 216 – 239.

4. Социокультурный опыт современных детей и его развитие в процессе воспитания. Коллективная монография. – Москва: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019 – 268 с.

5. Суртаева Н.Н. Социокультурная и социальнопедагогическая деятельность в основе социокультурного подхода // Мир науки, культуры и образования. - №4(77). – 2019. С.23.

УДК 37.018.58

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

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ИССЛЕДОВАНИЯМ¹

Аннотация: в статье дается обзор работ, заложивших теоретические предпосылки синергетического подхода к педагогическим исследованиям. Рассматриваются некоторые примеры проявления самоорганизации в образовательных системах.

Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, педагогические исследования.

Как человечество в XX веке представляет себе тенденции своего развития с точки зрения организации общества? В ответе на этот вопрос можно выделить два противоположных подхода. В первую очередь, это понимание развития как стремления к целенаправленному *порядку*. Эта модель социального бытия представляет мир как единое синхронизированное устройство подобно машине, работающей по четким, повторяющимся, устойчивым законам. Вершиной управленческой мысли XX в. стали научная организация труда и социальная инженерия.

В истории развития науки выделяют три периода, в основе классификации которых лежит создаваемая научная картина мира.

1. Классический – механическая картина мира.
2. Неклассический – квантово-релятивистская картина мира.
3. Постнеклассический – синергетическая картина мира.

Исторически расцвет и распространение науки были связаны с достижениями классической механики XVII – XVIII веков. В классической, ньютоновской картине мира судьбу определенного явления можно было вычислить с принципиальной точностью, если знать, какие начальные условия ему заданы. Классическое естествознание мыслило мир как правильный процесс, а природу - как мертвое, пассивное начало, действующее по принципам автомата. Отсюда культ рациональности в науке. Парадигма классической науки основное внимание уделяла устойчивости, порядку, однородности, равновесию - параметрам, характеризующим замкнутые системы и линейные соотношения, в которых малый сигнал на входе вызывает равномерно во всей области малый отклик на выходе.

Однако жизнь упорно не желала вписываться в установленные для нее

¹ Статья перепечатана с разрешения автора с сайта порталус: <http://portalus.ru> рубрика: педагогика, номер публикации: №1299433576

управленческие рамки. XX век стал веком стремительных и незапланированных перемен в способе жизни. В самой науке ограниченность классических подходов была обнаружена еще в начале века, а исследования Бора, Эйнштейна и др. вышли за пределы классического мировидения, однако принципы научного познания, зародившиеся в период механизма, сохраняются на уровне обыденного сознания как основополагающие и продолжают оказывать влияние на человеческую жизнедеятельность. Тема свободы, спонтанности волеизъявления стала основным мотивом философии, искусства, литературы XX века. В традиционной науке и в педагогике, в частности, отсутствие однозначности и хаотические эффекты, нарушающие стройную теорию, рассматривались обычно как свидетельства слабости и ненаучного подхода. Постепенно из науки и учебных программ изгонялось все, что нельзя формализовать, чему нельзя придать однозначный характер. Так пришли к механической картине мира.

Вместе с тем, в период с конца XIX до середины XX века сформировались идеалы и нормы новой неклассической науки. Возникает понимание того обстоятельства, что ответы природы на вопросы, возникающие в процессе познания, определяются не только устройством самой природы, но и способом постановки вопросов, который зависит от исторического развития средств и методов познавательной деятельности. Неклассическая наука, таким образом, поместила наблюдателя внутрь системы наблюдения, и картина мира стала выглядеть по-разному в зависимости от того, где находится наблюдатель.

Еще в XIX веке Максвелл указал на принципиальное отличие механики отдельной частицы от механики большой совокупности частиц. Оказалось, что большие системы характеризуются параметрами, не приемлемыми к отдельной частице. Получается парадокс: система подчиняется однозначным динамическим законам и совершает непредсказуемые движения. Заметим, что таким же свойством обладает и сложная система образования.

Вторая тенденция - осознание *стохастичности*, спонтанности, непредсказуемости развития. В центре внимания такого миропонимания оказывается все неуловимое, неустойчивое, иными словами - все становящееся. Для описания эволюции подобных динамических систем во времени введено понятие фазового пространства – абстрактного пространства с числом измерений, равных числу переменных, характеризующих состояние системы.

Развивая достижения классической науки, синергетическая концепция убедительно доказала невозможность сведения всего многообразия явлений и процессов в мире к механическим представлениям. В настоящее время ведется активный методологический поиск описания и прогнозирования нелинейных, многомерных, открытых явлений и процессов. Отличительными чертами этого подхода являются целостность, междисциплинарность, мировоззренческий и методологический плюрализм, открытость процесса познания и интеграция различного рода знаний.

В рассмотренных нами двух моделях миропонимания столкнулись, таким образом, противоположные принципы развития: устойчивость и изменчивость, детерминизм и стохастичность, закономерность и случайность. Причем это не просто абстрактные принципы. За ними стоят различные системы ценностных ориентаций, определяющие выбор цели, смысл существования целых национальных сообществ и отдельного человека. Подобные аксиологические

дилеммы стояли перед человечеством и раньше, но лишь в современном обществе противостояние этих двух типов миропонимания стало столь острым, поскольку они выступают на равных.

Новая постнеклассическая парадигма вырастает из мировосприятия 2-й половины XX века. В основном мир состоит из открытых систем, которые интенсивно обмениваются энергией, веществом, информацией с окружающей средой и, следовательно, характеризуются совершенно иными принципами - разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравновесностью, нелинейными соотношениями.

«Нелинейность» – фундаментальный концептуальный узел новой парадигмы. Нелинейность в математическом смысле означает определенный вид математических уравнений, имеющих несколько качественно разных решений и содержащих искомые величины в степенях больше 1 или коэффициенты, зависящие от свойств среды. Множеству решений нелинейного уравнения соответствует множество путей эволюции системы, описываемой этим уравнением. Особенности нелинейного мира состоят в том, что при определенном диапазоне изменения среды и параметров нелинейных уравнений не происходит качественных изменений в системе. Но если мы перешагнули некоторое пороговое изменение, превзошли критическое значение параметров, то режим движения системы качественно меняется: она попадает в область притяжения другого фактора.

В мировоззренческом плане идея нелинейности может быть выражена посредством:

- идеи структурной неоднородности (внутри системы есть включения, содержащие некую неадекватность);
- идеи многовариантности, альтернативности путей эволюции;
- идеи выбора из данных альтернатив;
- идеи темпа эволюции (скорости развития процессов в среде);
- идеи необратимости эволюции.

Нелинейные открытые системы демонстрируют важное свойство нелинейности – пороговость чувствительности. Ниже порога все уменьшается, стирается, забывается, не оставляет никаких следов в природе, науке, культуре, а выше порога, наоборот, все многократно возрастает. Нелинейность процессов делает принципиально ненадежными и недостаточными весьма распространенные до сих пор прогнозы-экстраполяции от наличного, т.к. развитие совершается через случайность выбора пути, а сама случайность обычно не повторяется вновь.

Кажущийся паритет противоположных мировоззрений всегда означает канун перемен в сложившейся системе ценностей. А тектонические сдвиги в ценностных установках, по мнению известного методолога науки Т. Куна, есть преддверие научной революции, смены типа рациональности, научной парадигмы [1].

Концепция Куна о смене научных парадигм, на наш взгляд, чрезвычайно плодотворна, так как описывает нелинейный характер развития научной мысли. История науки представляет собой этапы конкурентной борьбы между научными сообществами, связанными с различными парадигмами. В этом процессе выделяются две фазы: «нормальная наука», когда безраздельно господствует

установившаяся парадигма, и «научная революция», когда исчерпавшая себя парадигма распадается. Возникает конкуренция между альтернативными парадигмами, в результате которой побеждает одна из них, и наступает новый период «нормальной науки».

Подобный процесс происходит и сейчас, когда в рамках естественных наук, изучающих нелинейные, неравновесные процессы, зародилось новое научное направление, претендующее на отыскание всеобщих универсальных принципов развития мира через его самоорганизацию. Это направление получило название *синергетика*.

Каркас синергетического подхода — это некие универсальные принципы спонтанной самоорганизации материи, обнаруженные и изучаемые учеными разных специальностей и сведенные в одно целое. Синергетику в первую очередь интересуют нестационарные состояния, живая динамика, взаимопереходы разрушения и созидания. Поэтому предмет синергетики - *открытые* (обменивающиеся веществом и энергией с внешним миром) *нелинейные* (описываемые нелинейными уравнениями) системы. Синергетика изучает механизмы самоорганизации, т.е. самопроизвольного возникновения, относительно устойчивого существования и саморазрушения макроскопических упорядоченных структур любой природы. Иными словами, механизмы перехода от хаоса к порядку и наоборот.

В последнее время появились фундаментальные коллективные исследования тех революционных изменений в картине мира, методологических основаниях науки, в самом стиле научного мышления, которые происходят в связи с развитием теории самоорганизации. Синергетика разрушает многие наши привычные представления: вплоть до настоящего времени многих пугает хаос, случайность тщательно изгоняется из научных теорий, неравномерность и неустойчивость воспринимаются как досадные неприятности, нечто негативное, разрушительное. Теоретический и методологический плюрализм, допуская многообразие различных и даже альтернативных теорий и методологий, становится отличительной чертой синергетического стиля мышления.

Что же представляет собой синергетика? Почему она буквально взорвала спокойствие в мире науки и позволила многим ученым говорить о ней как о новой научной парадигме? В чем ее принципиальная новизна, а в чем просматривается методологическая преемственность с принципами предшествующих научных направлений?

В понятийный аппарат синергетики вошли термины, ранее считавшиеся ненаучными: неустойчивость, неоднозначность, неопределенность, непредсказуемость, вероятность, спонтанность, парадоксальность. Особое значение в синергетике имеют понятия «аттрактор» и «точка бифуркации».

Аттрактор – это относительно устойчивая структура, которая реализуется из всех возможных для данной системы. Если система попадает в поле притяжения определенного аттрактора, то она неизбежно эволюционирует к этому относительно устойчивому состоянию (структуре). С определенного вида начальных «возмущений» системы имеет место выход на эту структуру. Будущее состояние системы как бы притягивает, организует, формирует наличное ее состояние. Аттрактором, т.е. возможным или некоторым оформившимся состоянием сложной системы в ходе ее развития являются и библейские ценности,

структура морально-нравственных принципов, кодекс законов, система верований, некий разговорный жанр и т.д., а также социум, отдельный человек.

Точкой бифуркации называется неустойчивое состояние системы, в котором бесконечно малые отклонения параметров (*флуктуации*) реализуют один или несколько возможных, присущих системе вариантов ее развития. При этом возникает новое качественное состояние системы, процесс эволюции становится многовариантным и необратимым.

Впервые термин синергетика – (от греческого слова «synergetikos» - «совместное действие», «сотрудничество») введен английским физиологом Шерринктоном около 100 лет назад в ходе исследований мышечной системы управления и согласованного управления со стороны спинного мозга.

Существует два подхода, две школы, сложившиеся на ранних этапах развития нового научного направления.

Возникновение синергетики связывают с именем профессора Штутгартского университета Г. Хакена, выступившего в 1973 г. с докладом на тему «Кооперативные явления в сильно неравновесных и нефизических системах». Рассматривая ряд различных по своей природе явлений (фазовые переходы, гидродинамическую неустойчивость, автокаталитические реакции, динамику популяций, образование макромолекул, астрофизические явления, образование циклонов, моду), Хакен зафиксировал, что при переходе от неупорядоченности к порядку во всех этих явлениях возникает сходное поведение элементов, которое он назвал кооперативным, синергетическим эффектом.

Найденный термин показался Хакену методологически емким. В предисловии к своей книге «Синергетика» он пишет, что назвал новую дисциплину таким образом по двум причинам: во-первых, в ней исследуются совместные действия многих элементов системы, во-вторых, для нахождения общих принципов самоорганизации необходимо кооперирование различных дисциплин. Таким образом, с самого начала синергетика заявила о себе как о *междисциплинарном* направлении.

Г. Хакен предложил следующее определение синергетики: «совокупный коллективный эффект взаимодействия большого числа подсистем, приводящий к образованию устойчивых структур и самоорганизации в сложных системах» [2]. Иначе говоря, синергетика есть теория самоорганизации. Процессы самоорганизации изучались, в частности, в рамках кибернетики, но там шла речь в основном об организации, навязанной объекту извне, при этом имели дело главным образом с техническими системами, для описания объектов чаще всего использовали функциональный (поведенческий) подход и практически не обращалось внимание на конкретные механизмы процессов, протекающих внутри объекта.

Синергетика же исследует именно эти внутренние механизмы и закономерности самоорганизации. Самоорганизация, по сути дела, представляет собой естественнонаучное выражение процесса самодвижения материи, происходящего в силу присущих материи внутренних причин.

В этой связи еще раз обратим внимание на удивительный феномен Хакена, плодотворность его идей. Ведь с точки зрения классической науки он не сделал никакого открытия - не обнаружил нового эффекта, не выдвинул новой гипотезы. Однако он высказал продуктивную концепцию, дающую начало *новому стилю*

мышления. Поэтому многие ученые считают, что синергетика - скорее новая парадигма, нежели конкретная теория.

Долгое время процессы развития, усложнения и самоорганизации связывались только с живыми системами: все макроструктуры природы, биологические формы, человеческое тело и мозг относительно устойчивы, длительное время не разрушаются. Синергетика устанавливает мостик между мертвой и живой природой, между целесообразностью поведения природных систем и разумностью человека, между процессом рождения нового в природе и креативностью человека. В мертвом ведется поиск живого, вернее, аналогов живого, элементов самодостраивания, чего-то подобного интуиции и т.д. А в живом – поиск мертвого, того, что общо ему с мертвым, что уже преформировано в мертвом, в законах эволюции Вселенной.

Объяснить механизм самопроизвольного возрастания упорядоченности с позиций классической термодинамики не представляется возможным. Более адекватной теоретической основой для этой цели явилась обобщенная термодинамика необратимых процессов, разработанная в основном усилиями брюссельской школы во главе с Ильей Пригожиным, президентом Королевской академии, лауреатом Нобелевской премии по химии (1974 г.).

В основу работ положена стройная термодинамическая теория структур устойчивости и *флуктуаций* (изменений), позволяющая определить условия, при которых возможна самоорганизация, в частности, рассчитать степень отклонения от термодинамического равновесия и условия устойчивости неравновесных стационарных состояний, которым соответствует новый тип динамических состояний материи, названных И.Пригожиным *диссипативными структурами*, т.е. структурами, связанными с рассеиванием энергии [3].

Отметим отличительные особенности диссипативных структур.

1. Их когерентность: они ведут себя как единое целое и структурируются так, если бы, например, каждый элемент, входящий в макросистему, был «информирован» о состоянии системы в целом.

2. Происходящие в системе флуктуации вместо того, чтобы затухать, могут усиливаться, и система эволюционирует в направлении «спонтанной» самоорганизации. Модели «порядка через флуктуации» открывают перед нами неустойчивый мир, в котором малые причины порождают большие следствия.

3. Синергетика свидетельствует о том, что хаос является конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем, так как рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности, с переструктурированием и достраиванием за счет элементов среды, с выходом за пределы исходной системы.

4. Важная особенность диссипативных структур состоит в том, что они способны «запоминать» начальные условия своего формирования и, проходя через точки бифуркации, «выбирать» одно из нескольких возможных направлений дальнейшей эволюции.

5. Эволюция таких систем содержит как детерминистские, так и стохастические элементы, представляя собой смесь необходимости и случайности.

6. Неравновесность как исходное состояние представляет собой источник самодвижения системы.

7. Время оказывается не безразличным для системы внешним параметром,

как это было в классической или квантовой механике, а внутренней характеристикой физических систем, выражающих необратимость процессов в этих системах.

При этом неравновесность может стать источником упорядоченности.

Синергетика как новое научное направление, изучающее процессы самоорганизации структур различной природы, с момента своего возникновения была обречена на междисциплинарность и универсальную исследовательскую ориентацию.

Кроме перечисленных двух школ, будет справедливым назвать также следующие: советская математическая школа под руководством В.И. Арнольда и Р. Тома, разрабатывающая математический аппарат для описания катастрофических процессов, теорию катастроф; школа А.А. Самарского и С.П. Курдюмова, строящая теорию самоорганизации на базе математических моделей и вычислительного эксперимента; биофизическая школа М.В. Волькенштейна и Д.С. Чернавского, изучающая вопросы эволюции в информационных терминах; исследования под руководством Н.Н. Моисеева идей глобального эволюционизма и экологических процессов. Идеи самоорганизации легли в основу теории автопоэзиса У. Матураны и Ф. Варелы, теории М. Эйгена о гиперциклах, глобально-эволюционной концепции развития Вселенной Э. Янча, эти идеи подпитывали фрактальную геометрию Б. Мандельброта.

При всем многообразии подходов, предметных областей и эвристических возможностей у всех этих научных школ наблюдалось общее – они были заняты отысканием универсальных закономерностей возникновения порядка из хаоса, описанием причин и механизмов относительно устойчивого существования возникающих структур и их распада.

Использование свойств самоорганизации может сыграть большую роль при решении задач управления. Основополагающая идея здесь заключается в выборе таких воздействий на объект (систему), которые были бы согласованы с его внутренними свойствами. При выполнении этого условия относительно малые по величине «резонансные» воздействия могут оказывать весьма существенное влияние на управляемый объект (систему). Знание закономерностей таких воздействий применительно к педагогическим системам может привести к существенным качественным изменениям в образовательном процессе.

Таким образом, основная идея синергетики – выбор таких воздействий на систему, которые были бы согласованы с ее внутренними свойствами. Основная задача синергетики – определение условий перехода системы в неустойчивое состояние, а через него выход в неравновесное стационарное состояние, позволяющее вывести систему на более высокий структурный уровень.

Синергетика представляет собой новую универсальную теорию изменения, в основе которой лежат законы самоорганизации материального мира. Прежде всего, важно отметить, что появление синергетики является одним из последовательных этапов развития научного знания. Наука в ходе своего развития, в очередной точке бифуркации, в результате процесса самоорганизации «породила» синергетику, самогуманизировалась. Гуманитарные аспекты, присущие естествознанию, проявились еще раз и наиболее ярко.

Понимание законов синергетики не происходит сразу и в готовом виде, оно наступает по мере освоения различных пластов естественнонаучного,

общенаучного, философского, социологического, культурологического и др. знания. Но именно сопряжение различных научных подходов и научных дисциплин позволяет показать универсальный характер таких законов – общих для мира природы, общества и постигающего мир человека.

В мире не может быть бурного роста без угрозы падения и разрушения. Только благодаря ритмам «подъем – спад» сложные системы могут поддерживать внутреннюю целостность и динамично развиваться. Таким образом, в синергетическом описании возникает новый образ мира: мир открыт и сложноорганизован, он не ставший, а становящийся, непрерывно возникающий. Он эволюционирует по нелинейным законам, т.е. полон неожиданных поворотов, связанных с выбором путей дальнейшего развития.

Однако было бы чрезвычайно упрощением считать, что оформление синергетики как научного направления автоматически означает крах прежней научной парадигмы. Классическая наука не утратила монополию в претензии объяснить мир своими методами. Но вместе с тем новые парадигмальные поиски породили существенный дрейф традиционной науки в сторону неклассического знания, мало прогнозируемых процессов.

Вполне вероятно, что синергетика, подобно своим предшественницам – квантовой механике, наукам о самоорганизации (общей теории систем, кибернетике), не разрушит здание классической науки в одночасье. И ее ждет их печальная (а может быть и почетная) судьба - раствориться в классической науке, оплодотворив ее новыми методами, терминологическим языком, экспериментами с расширением исследовательского поля.

Таким образом, синергетика явится одним из последовательных этапов прорастания паевого парадигмального неклассического знания. Но она уже потому имеет признаки (характеристики) новой парадигмы, что, согласно теории Куна, обратила внимание на совокупность фактов, ареал исследовательских объектов, ранее не изучавшихся классической наукой.

Синергетический подход сегодня часто избирается при изучении развития личности. Развитие имеет причины не столько диалектические (единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания, переход количества в качество), сколько неравновесность системы, нестабильность, кризисы и т.д. Формами развития-саморазвития личности являются накопление отклонений (флуктуаций), происходящих в процессе формирования привычек, накопления опыта, развития способностей, физического роста и социального становления; возникновение кризисных моментов (точек бифуркации), которые являются точками «ветвления», выборов целей, смыслов для человека, обусловленных как возрастным развитием, так и ситуациями реальной жизни; самопроизвольность перехода личности как системы в новое состояние, когда вся совокупность предпосылок и условий этого перехода на более высокий уровень самоорганизации, саморегуляции лавинообразно срабатывает в момент очередного кризиса, рождая новый «горизонт» человекообразования. Вместе с тем, за все, чем личность овладевает, ей приходится расплачиваться своими внутренними ресурсами. Упорядоченное движение невозможно без затраты собственных усилий создателя этого движения.

Не прилагая усилий для поддержания своей неупорядоченности, носитель движения обречен на деградацию и самоуничтожение. В этой связи показательны

слова Ю.М. Федорова: «За прогресс своего внешнего мира человек должен расплачиваться регрессом мира внутреннего» [4]. Факторами развития личности в рамках синергетического понимания этого процесса выступают не вообще объективные или субъективные закономерности и тенденции, а случайность, накопление слабых воздействий в критическую массу личностных состояний и приводящих к эффекту резонанса (мощные позитивные прорывы на личностном уровне).

Эти идеи синергетики обуславливают, таким образом, более глубокое понимание сущности саморазвития личности как процесса бинарной детерминации, в которой самодетерминация является превалирующей. В позиции синергетики саморазвитие личности — это процесс, когда новое возникает не по принципу аддитивности, а по принципу химической реакции (каждое новое влияние вызывает хаос в прежнем состоянии, вызывая последующие преобразования в виде нового продукта).

Под саморазвитием личности мы понимаем только ту часть природно-социально-психологического процесса становления личности, которая связана с ее собственными сознательными волевыми усилиями специального, планомерного обогащения своих возможностей. Ее действия в качестве субъекта физического, психического, социального самотворчества. Психологическими предпосылками саморазвития личности, прежде всего, выступают:

1) опыт непрерывного решения жизненных задач и сопутствующая рефлексия;

2) соответствующий опыт регулярного самоконтроля;

3) опыт уточнения адекватной самооценки;

4) опыт прогнозирования своих действий, самопрограммирования;

5) сформированность основы коммуникативной компетентности;

6) вера в свои силы и человеческую солидарность;

7) надежда на понимание, на возможность самостоятельного выстраивания содержательной и продуктивной стратегии собственной жизни (Э. Фромм), уважение к себе, окружающим людям и др. (К.Р. Роджерс).

Познание своего физиологического, психологического, социального «Я» является основой самосознания личности, самовоспитания, саморегуляции. Поэтому первой задачей в развитии личности можно с уверенностью назвать самопознание. «Моя личность, - писал Н.А. Бердяев, - не есть готовая реальность, я созидаю свою личность, созидаю ее и тогда, когда познаю себя» [5].

Самопознание меняет человека, всякое продвижение в самопознании – шаг в саморазвитии, самосовершенствовании. Поиск единых универсальных законов меняющегося мира начался еще в рамках натурфилософии, а в XX в. породил череду таких наук, как тектология (всеобщая теория организации), общая теория систем, кибернетика и, наконец, синергетика. За последние 20 лет, когда по законам науковедения наступает период экспоненциального роста числа публикаций по новой прежде проблематике, издано большое число трудов по синергетике - и отечественных, и зарубежных ученых. Синергетика поражает необычными идеями и представлениями. Поворачивая магический кристалл знания иной гранью, она учит нас видеть мир по-другому.

Во-первых, становится очевидным, сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития. Скорее необходимо понять, как

способствовать их собственным тенденциям эволюции, как выводить системы на эти пути. Проблема управляемого развития личности принимает, таким образом, форму самоуправяемого развития.

Во-вторых, синергетика демонстрирует нам, каким образом и почему хаос может выступать в качестве созидающего начала, конструктивного механизма эволюции, как из хаоса собственными силами может развиваться новая организация. Через хаос осуществляется связь разных уровней организации. В соответствующие моменты – моменты неустойчивости – малые возмущения, флуктуации могут разрастаться в макроструктуры.

В-третьих, синергетика свидетельствует о том, что для сложных систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития. Существует возможность выбора путей дальнейшего развития, причем таких, которые устраивали бы человека и вместе с тем не являлись бы разрушительными для природы. Что касается человека, то именно явные осознанные и скрытые подсознательные установки определяют его поведение сегодня.

В-четвертых, синергетика открывает новые принципы суперпозиции, сборки сложного целого из частей, построения сложных развивающихся структур из простых. Объединение структур не сводится к их простому сложению. Целое уже не равно сумме частей, оно не больше и не меньше суммы частей, оно качественно иное. Появляется и новый принцип согласования частей в целое: установление общего темпа развития входящих в целое частей.

Понимание общих принципов организации эволюционного целого имеет большое значение для выработки правильных подходов к построению сложных социальных, геополитических целостностей.

В-пятых, синергетика дает знание о том, как надлежащим образом оперировать со сложными системами и как эффективно управлять ими. Оказывается, главное – не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему. Малые, но правильно организованные (резонансные) воздействия на сложные системы (какими является человек) чрезвычайно эффективны.

В-шестых, синергетика раскрывает закономерности и условия протекания быстрых, лавинообразных процессов и процессов нелинейного, самостимулирующего роста. Важно понять, как можно инициировать такого рода процессы в открытых нелинейных системах, например, в педагогической системе, и какие существуют требования, позволяющие избежать вероятностного распада сложных структур вблизи моментов максимального развития.

В-седьмых, в исследуемых педагогических системах возникает идея фундаментальной общности: среда потенциально содержит в себе разные виды локализации процессов. Среда есть некое единое начало, выступающее как носитель различных форм будущей организации, как поле неоднозначных путей развития.

Библиографический список

1. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
2. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам: Пер с англ. – М.: Мир, 1991. – 240 с.
3. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. - № 6. – С. 46-52.
4. Федоров Ю.М. Сумма антропологии. – Новосибирск: Наука, 1996. – 336 с.

УДК 377.1

Кузнецов И.Б., к.т.н., директор Авиационного учебного центра АО «НПО «СПАРК», докторант ФГБОУВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: kuznpilot@gmail.com

СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД К ХАРАКТЕРИСТИКЕ И ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАТЕГОРИИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ» СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: выполнен анализ подходов к понятию ответственности; предложено определение профессиональной ответственности; выполнена систематизация и сформирована оптимальная совокупность групп характеристик профессиональной ответственности специалиста.

Ключевые слова: компетенция, ответственность, гражданская ответственность, социальная ответственность, профессиональная ответственность.

Исследование категории «профессиональная ответственность», как феномена гуманитарной характеристики профессионального поведения специалиста, в настоящей работе выполнено посредством рассмотрения понятий: феномен, профессия, профессионализм, ответственность, профессиональная ответственность. Под термином «феномен» (от греческого φαινόμενον - являющееся, явление) понимается «понятие, означающее явление, данное нам в опыте, чувственном познании» [4].

Термин «профессия» (от латинского – «professio» - официально указанное занятие, специальность, от «profiteor» — объявляю своим делом) рассматривается как род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки [4].

Под профессионализмом понимается сочетание высокого уровня профессиональной компетентности и сформированных профессиональных базисных умений и навыков.

Ответственность, являясь междисциплинарным понятием, рассматривается как универсальное, профессионально важное качество, востребованное в любой сфере профессиональной деятельности.

Так, в юриспруденции это понятие закреплено в нормативных актах и выступает предпосылкой внешнего проявления позитивного или негативного аспектов реализации юридической ответственности, в философии это отношение зависимости человека от чего-то, воспринимаемого им в качестве определяющего основания для принятия решений и совершения действий, прямо или косвенно направленных на его сохранение или содействие ему, в психологии ответственность рассматривают в морально-нравственном аспекте.

Данное понятие в педагогике недостаточно глубоко исследовано, представлено отдельными авторами посредством различных характеристик данного понятия, которые в конечном итоге требуют анализа и систематизации.

Анализ современной научной литературы в контексте исследования термина «ответственность» позволяет выполнить следующие обобщения, раскрывающие данное понятие следующим образом:

- «способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, в

результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии – чувство невыполненного долга» [2, с. 169];

- «способность личности отвечать за свои действия перед самим собой, своей совестью и обществом, ответственность за свои чувства, слова, мысли, поступки» [2, с. 169];

- «с одной стороны это способность человека отвечать за свои поступки, с другой – возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке» [3, с.97].

- взаимодействие трех элементов: личность субъекта, которая находится в ситуации выбора адекватных действий в ситуации, сама ситуация, которая подразумевает определенное поведение, и предписания, регламентирующие действия в данной ситуации.

В этом случае ответственное поведение, это когда все три элемента замыкаются, субъект действует по инструкции, тем самым адекватно разрешает ситуацию.

Для того чтобы все указанные элементы сошлись, субъект должен обладать определенными знаниями, уметь их применять на практике и адекватно эмоционально воспринимать ситуацию [6].

Многими исследователями отмечается, что «необходимыми условиями ответственности являются: рациональная природа человека, выраженная в осознании себя разумным мыслящим существом; вовлеченность в социальные практики; коммуникативный характер социальной реальности, подразумевающий многополярность взглядов и мультиагентность связей, а также недопустимость одновариантности и однополярности этих взглядов и связей» [5, с.3-4]. Отсутствие общепризнанного подхода к пониманию составляющих профессиональной ответственности как термину с четкими определенными границами создает сложности в управлении человеческими ресурсами.

Поэтому на наш взгляд важно решить две принципиальные задачи:

1) принимая во внимание общепринятую практику описывать категорию «профессиональная ответственность» через совокупность личных качеств специалиста;

2) сформулировав наиболее полное определение категории «профессиональная ответственность» разработать концептуальные подходы к ее формированию в процессе профессионального образования специалистов.

В настоящее время во многих отраслях экономики выполнены исследования понятия «профессиональная ответственность» с выделением присущих для конкретной специальности характеристик данной категории.

Анализ полученных характеристик по различным отраслям экономики и соответственно специальностям показывает сложность как предмета исследования, так и многообразие редакций по причине отсутствия единого подхода, который бы позволил рассматривать профессиональную ответственность по определенному содержательному смыслу как понятие однозначное, с четко обозначенными характеристиками.

Обобщая сказанное, представляется возможным сделать вывод о том, что с одной стороны, существенное влияние данной компетенции на результаты профессиональной деятельности специалистов, с другой – недостаточное ее исследование, непосредственно отождествляя профессиональную

ответственность с категорией «человеческий фактор» [6]. Определение детерминант категории «профессиональная ответственность» в настоящем исследовании выполнено на основе результатов контекст анализа характеристик профессиональной ответственности специалистов различных отраслей, результатов экспертного опроса специалистов гражданской авиации и анализа причин катастроф воздушных судов, произошедших по причине ошибочных действий персонала («человеческий фактор» - авт.).

В целях систематизации и классификации данных характеристик использован конструкт взаимосвязи элементов полиэргатической системы «человек - оборудование – среда – человек, первоначально разработанный Эдвардсом (Edwards, 1972), а впоследствии усовершенствованный Хокинсом (Hawkins, 1987) [1].

Модель была названа Хокинсом «SHEL» по начальным буквам английских слов, обозначающим четыре ее компонента: документация – «Software», оборудование – «Hardware», окружающая среда – «Environment» и человек (пилот, инженер, оператор и т.п.) – «Liveware».

Поскольку в этой модели центральной частью является человек – «L», а все остальные части должны адаптироваться и согласовываться с центральной частью модели, то становится очевидным важность описания необходимых свойств и качеств, которыми должен обладать человек для эффективной и безопасной профессиональной деятельности. Но авторами модели SHEL не ставилась и, соответственно, не решалась данная задача, поэтому в описании модели нет характеристики человека, как профессионала, и отсутствует перечень профессионально важных гуманитарных качеств, которыми должен обладать отраслевой специалист в зависимости от выполняемой профессиональной деятельности.

Важно отметить, что эффективность профессионально важных качеств зависит от условий, в которых они реализуются, чем благоприятнее данные условия, тем полнее проявляются у специалиста его профессиональные качества. Обобщая вышеизложенное, представляется целесообразным представить компонентную характеристику профессиональной ответственности как феномена посредством следующей структуры - групп совокупностей характеристик поведения специалиста:

- первая группа; включает профессионально важные качества, формируемые у специалиста на всех этапах его развития в процессах воспитания, общего и профессионального образования;

- вторая группа; включает профессионально важные качества, компенсирующие физиологические особенности и ограничения человека, различные по доминанте, но присутствующие у всех людей;

- третья группа; включает профессионально важные качества, необходимые для работы в коллективе (команде);

- четвертая группа; включает профессионально важные качества, необходимые для работы в условиях регламентации профессиональной деятельности.

Данная структурная систематизация основных характеристик (компонентов) профессиональной ответственности специалистов позволяет выдвинуть гипотезу о том, что именно совокупность характеристик,

представленных во всех четырех группах, является достаточной для представления профессиональной ответственности как феномена гуманитарной компетенции специалиста. Компоненты, представляющие характеристику профессиональной ответственности специалистов, полученные на основе результатов структурно-частотного анализа данной характеристики по специалистам различных отраслей экономики (по материалам официальных публикаций), экспертного опроса авиационного персонала (членов летного экипажа и специалистов по техническому обслуживанию ВС) и анализа причин авиационных происшествий позволяют обобщить и представить в настоящем исследовании оптимизированные характеристики профессиональной ответственности специалистов посредством рисунка 1.

Рассматривая функционально категорию «профессиональная ответственность» как связующее звено компонентов более широкого понятия «профессионализм» специалиста, становится важным и необходимым дать наиболее полное определение данной категории, с учетом двух принципиально противоположных подходов к определению формулировки «профессиональная ответственность специалиста»: с одной стороны – контроль над специалистом и его ответственность за выполняемые действия, с другой – осознанная готовность специалиста профессионально выполнять установленные нормы и правила. Большинство исследователей отмечают следующие условия реализации профессиональной ответственности специалиста, которые необходимо учитывать при формулировке данного понятия:

- адекватная ответственность осуществления деятельности во взаимодействии и общении;
- свобода выбора и принятия решения;
- способность специалиста принимать обоснованные решения в сфере своей профессиональной деятельности, проявление настойчивости и добросовестности в их реализации при условии готовности отвечать за их результаты и последствия;
- демонстрация проявления сформированности профессиональной ответственности как личностного свойства;
- соблюдение требований стандартов качества, норм профессиональной этики, трудового законодательства;
- «интегральное понятие, включающее в себя контекстный интеллект, волю, личностные, профессиональные и этико-моральные качества личности».

Выполненный контент анализ определения категории «профессиональная ответственность» по материалам публичных изданий и обобщение полученных результатов позволяет выделить ключевые составляющие представления о данной категории, которые могут быть положены в основу разработки определения, это:

- интегральная характеристика (интегративное, системное качество);
- осознанное и свободное принятие решений;
- соблюдение стандартов, норм, правил, служебных обязанностей;
- контроль действий, гарантия качества реализованных решений;
- готовность отвечать за результаты профессиональной деятельности;
- соблюдение установленных ценностей.



Рис. 1. Характеристики категории «профессиональная ответственность»

Таким образом, по результатам исследования представляется возможным сформулировать следующее определение: *профессиональная ответственность специалиста – сложная осознанно формируемая компетенция, проявляющаяся в способности добровольно реализовывать профессионально обоснованные решения при обязательном условии готовности отвечать за их результаты и последствия.*

Близкими по своим характеристикам и употребляемым в социуме значению «профессиональная ответственность» являются термины, связанными с морально-этической оценкой поведения человека как гражданина и как члена общества - гражданская и социальная ответственность.

Значение термина гражданская ответственность позволяет характеризовать человека как сознательного и активного члена общества, подчиняющего свои интересы служению обществу, исполнению общественного долга, то есть обозначает все то, что свойственно истинному гражданину и служит прилагательным в выражениях: «гражданская активность», «гражданский долг», «гражданская направленность». Социальная ответственность отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в обществе социальных норм и правил.

Имея общую составляющую «ответственность», необходимо разделять эти категории, поскольку один и тот же человек может быть одновременно профессионально ответственным, но при этом вести асоциальный образ жизни, проявляя низкую социальную и гражданскую ответственность.

Следует отметить, что обоснованные решения принимаются и реализовываются на основе фундаментальных профессиональных контекстных знаний посредством соблюдения установленных норм, правил, стандартных технологических и операционных процедур.

При этом именно профессиональная ответственность является своеобразным фундаментом формирования профессионализма специалиста, позволяющего обеспечивать безопасность и экономичность функционирования любой полиэнергетической системы «специалист-оборудование-среда-специалист» в ожидаемых режимах эксплуатации техники (оборудования) и в случаях ее отказа при различных условиях влияния внешней среды.

Поэтому с педагогической точки зрения становится важным установление не только определения и структурных характеристик профессиональной ответственности, являющимися на данном этапе исследования предпосылками детерминант категории «профессиональная ответственность» в учебно-производственной деятельности, а также концептуальных ключевых понятий и педагогических технологий. Именно от правильного выбора педагогической технологии и эффективной ее реализации зависит формирование столь важной профессиональной компетенции как профессиональная ответственность.

Выводы:

1. Представляется возможным предположить, что доминирующим фактором, влияющим на формирование и развитие компетенции «профессиональная ответственность» специалиста, является представленная на рисунке 1 оптимальная совокупность групп характеристик.

2. Принимая во внимание полученные результаты исследования характеристик категории «профессиональная ответственность» следует отметить проработку данного вопроса с позиции психологических характеристик, позволяющих систематизировать их в контексте конкретной специальности (вида выполняемых работ), и отсутствие в официальных публикациях педагогической составляющей, позволяющей ответить на вопрос как следует формировать столь важную профессиональную компетенцию.

Вероятно решение данной задачи лежит в плоскости разработки педагогической концепции формирования профессиональной ответственности на всех этапах образовательного процесса, в том числе и на этапе адаптации (ввода в строй), специалистов различных отраслей.

Библиографический список

1. Кузнецов И.Б. Человеческий фактор в гражданской авиации. Политехника. Санкт-Петербург. 2019. – 103 с.
2. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О.Б. Даутова, Н.Н. Суртаева и др. – Санкт-Петербург: КАРО, 2020. – 328 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. В. Давыдова – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672с.
4. Советский энциклопедический словарь. /Гл. редактор – А.М. Прохоров. 3-е изд. - М.: Сов. Энциклопедия, 1984. – 1600 с.
5. Философия ответственности / Под ред. Е. Н. Лисанюк, В. Ю. Перова. – Санкт-Петербург, Наука, 2014. - 255 с.
6. Schlenker, V. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The Triangle Model of Responsibility. *Psychological Review*, 101(4), P. 632-

УДК 378

Лебедева М.Б., д.пед.н., доцент, преподаватель/методист СПб Центра оценки качества образования и информационных технологий, Санкт-Петербург, margospb56@gmail.com

УЧИТЕЛЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: рассматриваются особенности педагогической деятельности в условиях широкого внедрения цифровых образовательных ресурсов, анализируются возможные направления подготовки учителей к проведению уроков инновационного типа с использованием возможностей цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, инновационные модели уроков

Одна из отличительных особенностей развития системы образования на современном этапе – его цифровая трансформация (англ. digital transformation, DT или DX), которую можно рассматривать как трансформацию системы управления путём пересмотра стратегии, моделей, операций, продуктов, маркетингового подхода и целей, обеспечиваемая принятием цифровых технологий [6].

В процессе цифровой трансформации фундаментально меняются сама структура обучения и организация образовательного процесса, происходит становление цифровой дидактики.

Для того чтобы изменения в системе образования носили не случайный, а системный характер должен измениться учитель, воспитатель, педагог.

В настоящее время школе требуется учитель, который работает по-новому, широко используя возможности современных цифровых технологий. Такого учителя условно можно назвать “цифровым”.

В чем специфика педагогической деятельности цифрового учителя?

1. Обладает системой развитых цифровых компетенций (информационных, компьютерных, медиа, коммуникационных, технологических) и постоянно совершенствует эти компетенции. Развивает цифровые компетенции учащихся на уроках, при организации проектной деятельности, во внеурочной работе.

2. Работает, базируясь на возможностях цифровой образовательной среды: выстраивает индивидуальные образовательные маршруты, использует систему формирующего оценивания с использованием цифровых ресурсов, создает свою цифровую образовательную среду.

3. Основывается на принципах новой (цифровой) дидактики (персонализации, гибкости и адаптивности, успешности, обучения в сотрудничестве и взаимодействии, насыщенности образовательной среды, мультимедийности, включенного оценивания).

4. Ориентирован на проведение уроков инновационного типа, на которых широко используются цифровые ресурсы, организуется групповая и индивидуальная работа, в центре внимания находятся метапредметные образовательные результаты.

Можем ли мы говорить о цифровом учителе? Наверное, да, имея в виду при этом изменение характера профессиональной педагогической деятельности. При этом важно подчеркнуть, что ни в коем случае речь не идет о том, что учитель сегодня не нужен, что роль его в организации обучения уменьшается. Роль и значение учителя для результативного обучения напротив возрастает, но способы организации профессиональной деятельности становятся другими.

В своей работе современный учитель должен основываться на принципах цифровой дидактики.

Понятие «цифровая дидактика» впервые появилось в российских научных исследованиях в 2010 году. В качестве возможных синонимов различными авторами предлагаются: «Е-дидактика» или «Электронная дидактика», «Цифровая педагогика», "Дидактика эпохи цифровых информационных технологий", "Дидактика периода цифровой трансформации образования" [1, 2, 3, 4, 5].

С точки зрения автора вполне приемлемым является термин «цифровая дидактика» по аналогии с широко используемым термином «цифровая экономика». Цифровая дидактика базируется на положениях, теориях и принципах классической дидактики, но адаптирует их к условиям жизни в цифровом обществе. Теоретические основы цифровой дидактики только складываются. В настоящее время важно рассматривать и ее прикладные аспекты, для того чтобы в будущем на основании обобщения и систематизации можно было формировать понятийный аппарат, раскрывать содержание основных принципов, положений.

Сегодня с учителями очень важно говорить о принципах цифровой дидактики, которые могут быть реализованы только с использованием цифровых ресурсов, среди них можно назвать принципы персонализации, гибкости и адаптивности, обучение в сотрудничестве и взаимодействии, насыщенности образовательной среды, мультимедийности [2]. Обобщая, можно говорить о том, что все эти принципы ориентированы на создание индивидуальных образовательных траекторий в обучении с учетом особенностей учащихся, широкое использование индивидуальной и групповой работы, реализацию сотрудничества и взаимодействия, совместную сетевую работу, применение разных технических и технологических средств (видео, аудио, текст, гипертекст, графика). В широком смысле новая цифровая дидактика максимально

ориентирована на то, чтобы учесть и удовлетворить возможности и потребности каждого обучаемого.

Основная проблема работы современного педагога в цифровой образовательной среде состоит в том, что существует мало сайтов/блогов, порталов, на которых в интегрированном виде представлена информация о цифровых ресурсах и методике их использования в образовательном процессе. Поэтому педагоги обычно используют незначительное количество имеющихся ресурсов, встраивают их в уроки, имеющие традиционную структуру.

Сегодня можно говорить о целом спектре цифровых инструментов, которые есть в руках педагога. Некоторые из них позволяют по-новому преподнести учебный материал, это видеоресурсы, инфографика, ментальные карты и другие графические инструменты для представления информации. Такие ресурсы важны потому, что они позволяют по-иному, часто кратко и системно представлять учебную информацию, ориентируясь на ребенка поколения Z.

В этом ряду можно назвать также опорные конспекты по учебным предметам. Автором методики использования опорных конспектов является замечательный донецкий учитель В. Ф. Шаталов. Использование опорных конспектов позволяло ему добиваться замечательных образовательных результатов, при которых исчезали тройки, повышался интерес к обучению, осуществлялась постоянная обратная связь с обучающимися. Сегодня опорные конспекты могут стать иными, интерактивными с элементами анимации, с включенными видеоресурсами, и роль таких опорных конспектов в образовательном процессе очень велика.

Вторая важная группа ресурсов – это ресурсы для контроля, диагностики, рефлексии. У учителей появилась возможность оперативно получить информацию о результативности обучения у всех обучающихся и своевременно внести коррективы в образовательный процесс. Важна эта группа ресурсов и для учащихся, потому что появляется возможность отслеживать свой прогресс или регресс, делать выводы о том, как организовать свое обучение. Но навыкам работы с такими ресурсами обучающихся нужно обязательно учить, объяснять им и показывать, что, например, выполнение компьютерного теста — это не просто получение формальной информации в баллах, а последовательный анализ допущенных ошибок: где допущена ошибка, в чем причина ошибки, что нужно сделать, чтобы в дальнейшем ошибок не было.

Существующие многочисленные цифровые программы позволяют сделать образовательный процесс:

- более интерактивным, основанным на активной самостоятельной работе обучающихся;
- контролируемым с точки зрения постоянной обратной связи с учащимися и получения быстрой информации о результативности освоения нового материала;
- интересным за счет использования большого количества разнообразных ресурсов.

При широком применении цифровых образовательных ресурсов возможно проведение уроков нового типа. Признаки инновационных уроков:

- Используются возможности цифровой образовательной среды;
- В основе самостоятельная работа учащегося;

- Велика роль работы в парах и малых группах;
- Акцент делается на метапредметные результаты;
- Формирующее оценивание пронизывает все этапы урока;
- Мобильные технологии и устройства широко используются,

реализуется BYOD подход (BYOD означает принеси свое мобильное устройство в класс).

К числу уроков нового типа относятся перевернутые уроки, уроки со сменой рабочих зон, онлайн уроки, уроки с элементами геймификации, уроки с выполнением минипроектов, уроки вне стен класса (парковые, театральные, музейные).

На таких уроках цифровые образовательные ресурсы играют особую роль. Они позволяют организовать самостоятельную работу обучающихся, быстро получить данные о подготовке учащихся к урокам, об успешности их работы на уроке, использовать дифференцированные (разные по сложности) задания в зависимости от возможностей учащихся.

Стоит особо сказать о целевом аспекте уроков нового типа. Учителя, следуя требованиям ФГОС, сейчас планируют не только предметные, но и метапредметные результаты. Но при этом на один урок может быть запланировано до 6-8 метапредметных результатов, а формулировки их просто переписываются из стандартов (уметь ставить цели, планировать свою деятельность, осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач и др.). Формулировки носят очень общий совсем не конкретный характер, а достижение таких целей не может быть проверено. С учителями очень важно говорить о принципе SMART в постановке целей, акцентируя внимание именно на конкретности формулировки и возможности измерения достигнутого результата. В решении этой проблемы цифровые образовательные ресурсы играют очень важную роль. Например, интерактивные задания позволяют проверить, как учащийся умеет классифицировать информацию, тесты с обязательным анализом результатов учат понимать, какие были допущены ошибки и почему они были допущены.

В этой связи важное внимание при работе с учителями должно уделяться вопросам критериального оценивания. Должны разрабатываться критерии не для учителя (за что ставим «5», «4», «3» и т. д.), а для учащихся, определяющие алгоритм и правила выполнения заданий. Такие критерии позволят самому учащемуся понять, как надо выполнять задания, на что нужно обратить внимание. Работа с критериями позволяет широко внедрять в образовательный процесс самооценивание и взаимное оценивание. Критериальное оценивание обязательно предполагает использование цифровых инструментов.

В обновленных ФГОС, которые вступают в силу с 1-го сентября 2022 года, особое внимание обращено на важность формирования функциональной грамотности учащихся, под которой понимается способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Уроки нового типа ориентированы как раз на то, чтобы научить учащихся применять полученные знания для решения практико ориентированных задач (в числе принципов цифровой дидактики ученые называют и принцип пракоориентированности).

Что должно измениться в системе подготовки учителей (в данной статье речь идет в основном о действующих учителях)? Безусловно, действующая система повышения квалификации должна продолжать свою работу. Но акцент должен сместиться в сторону неформального и информального обучения. И здесь опять цифровые технологии играют очень важную роль.

Неформальное обучение – это не только разнообразные курсы, представленные в сети (например, курсы, которые можно пройти на сайтах Универсариум, Лекториум, Степик и других), но и многочисленные вебинары по широкому спектру актуальных педагогических проблем.

Информальное обучение – это обучение непосредственно в ходе профессиональной деятельности через изучение передового опыта, представление своего опыта, через создание собственных ресурсов, которые визуализируют педагогическую деятельность учителя (сайты, блоги, разработки конкретных ресурсов). Но для того, чтобы система информального обучения работала нужны новые психологические установки у педагогов: умение осознать свои профессиональные дефициты, найти подходящие ресурсы, начать самообразование и закончить его. Важной стороной информального обучения является убежденность педагогов в том, что учиться можно и у своих учеников, потому что они в сфере цифровых технологий более продвинуты.

Основные выводы:

1. В условиях цифровой трансформации существенно меняется структура и содержание профессиональной деятельности учителя.

2. В работе с учителями должно большое внимание уделяться формированию и развитию у них цифровых компетенций.

3. Основными показателями изменения профессиональной деятельности учителей является использование цифровых образовательных ресурсов и проведение уроков нового типа.

4. В системе профессионального роста учителей должны сочетаться формы формального повышения квалификации, а также использоваться возможности неформального и информального обучения.

Библиографический список

1. Jahnke I., Bergström P. Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools // Computers & Education. 2017. - № 113. - pp. 1-15.

2. Блинов В.И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука. eLibrary.Ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37012722> (Дата обращения: 9 марта 2022)

3. Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования. Успехи современной науки. - 2016. - Т. 2. - № 12. - С. 95.

4. Петрова Е.В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение. Cyberleninka.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-didaktika-proektirovanie-protsessa-obucheniya-i-ego-soprovozhdenie/viewer> (Дата обращения: 9 марта 2022).

5. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования. Мир психологии (электронный журнал). - 2020. - № 3 (103). С. 184-198. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44493264> (Дата обращения: 9 марта 2022).

6. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. Александр Юрьевич Уваров [Электронный ресурс]. URL: <http://www.orcoko.ru/wp-content/uploads/2021/03/PowerPoint-Presentation.pdf> (Дата обращения: 9 марта 2022)

УДК 378

*Милованова Н.Г., д.пед.н, профессор, проректор ТОГИРРО, г. Тюмень;
natamil2004@mail.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация: в статье рассматривается современный контекст подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми, автор обращает внимание на социокультурный подход как ведущий в современной педагогической методологии воспитания.

Ключевые слова: воспитание, педагог, культура, принцип, подход.

Основой концепции подготовки (переподготовки) педагогов к работе с дезадаптированными детьми является совокупность принципов, полнота которых обусловлена опорой на согласованные между собой методологические основания (принципы гуманности, системности, стохастичности; системный, антропологический, синергетический, акмеологический, компетентностный подходы), а также изучение содержательно-деятельностного аспекта теории дезадаптации [8].

Сущность системно-синергетического подхода к проектированию системы подготовки (переподготовки) педагогов к работе с дезадаптированными детьми заключается в том, что он является методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как динамическая система с внутренней детерминацией активности. Целесообразность применения данного подхода объясняется следующими причинами:

- во-первых, личность ребенка (студента, педагога) должна развиваться в целостном интегрированном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный) в максимальной степени взаимосвязаны;

- во-вторых, происходит объединение усилий субъектов образования, что способствует повышению эффективности педагогического влияния;

- в-третьих, специально моделируются условия для самореализации, самовыражения личности учащегося (студента, педагога), что способствует их творческому самовыражению и личностному росту, гуманизации деловых и межличностных отношений;

- в-четвертых, создание поэтапной системы подготовки обеспечивает непрерывность в получении знаний и их реализации в реальном образовательном процессе и усиливает эффективность получаемых результатов;

- в-пятых, системный подход способствует оптимальному использованию в педагогической практике не только человеческих ресурсов, но и социокультурных ресурсов.

Системный подход определяется рядом следующих принципов:

- принцип системности. При моделировании и построении системы подготовки и переподготовки мы должны иметь отчетливое представление о ее структуре и составе. На наш взгляд, к числу основных составляющих системы подготовки (переподготовки) можно отнести пять компонентов (модулей): диагностический, содержательный, мотивационный, деятельностный,

социальный. Ни один из названных компонентов не обладает интегративным качеством системы подготовки (переподготовки) в целом; обеспечение их взаимосвязи и взаимодействия способствует реализации функции содействия развитию специальных компетенций, необходимых для работы с дезадаптированными детьми, что возможно на основе интегративно-модульного, интегративно-проблемного, интегративно-блочного, интегративно-проектного подходов;

- принцип коммуникативности (связи) означает необходимость изучения внутренних и внешних связей системы. Для нас система подготовки (переподготовки) — это прежде всего: взаимосвязь основных субъектов образовательного процесса - педагогов, учащихся, студентов; взаимосвязь всех компонентов процесса обучения; взаимосвязь конкретной образовательной организации с другими образовательными учреждениями и др.;

- принцип структурности. Устойчивость структуры обеспечивает целостность системы, упорядоченность взаимодействия ее компонентов. Кроме того, структура обладает такими качествами, как подвижность, открытость и изменчивость;

- принцип управляемости и целенаправленности. Цель системы подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми - формирование специальных компетентностей у студентов и педагогов (компетентностный подход), дающих возможность работать с дезадаптированными детьми, тем самым предоставить условия для развития тех сторон личности ребенка, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия (желание индивида) и объективные возможности семьи, школы, общественности и государственной власти на местах. Цель обуславливает состав компонентов системы, их свойства;

- принцип развития. Развитие системы в науке определяется как процесс качественных и количественных изменений, обуславливающий формирование ее нового интегративного свойства и переход с одного уровня целостности на другой. При моделировании системы подготовки необходимо определить исходный уровень развития педагогического сообщества и его членов. Диагностико-аналитические операции позволяют осуществить оптимальный выбор целей, содержания, форм и способов организации подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми [7, 9].

Однако, применение классического системного подхода не дает возможности с достаточной полнотой охарактеризовать компоненты образовательной системы, связи между ними, процессы их развития. Изучаемые педагогические явления (например, школьная дезадаптация) значительно сложнее и многограннее. Поэтому мы используем важные для нашего исследования положения теории самоорганизации.

Кроме рассмотренных выше, мы используем идеи концепции человеческой жизнедеятельности как системы синергетического уровня, целостность которой раскрывается через множество измерений и обусловлена процессами самоорганизации, характерными для открытых систем, ярким примером которых выступает человеческая индивидуальность. Что касается ребенка, то именно осознанные и скрытые подсознательные установки определяют его поведение сегодня. Поэтому инициатива в процессе образования принадлежит воспитывающемуся не в меньшей мере, чем педагогу.

Образование с позиции синергетического подхода видится нам, в первую очередь, в создании комплекса условий для развития и саморазвития личности, ее индивидуальности. Следовательно, речь идет о свободном пространстве множественного и разнообразного взаимодействия ребенка с «другими» взрослыми и детьми, где он, принимая по собственному выбору множество решений и совершая множество ответственных поступков, пожиная их плоды и рефлексировав полученный опыт, осуществляя внутренние переживания, разворачивает свой личностный потенциал, осуществляет свой личностный рост, преодолевает возникающие трудности, а педагоги помогают ему определить тенденцию развития, вектор самосозидания как в конкретных значимых ситуациях, так и в жизненной стратегии.

Теоретическая концепция подготовки (переподготовки) педагогов к работе с дезадаптированными детьми, представления о сущности, целях, структуре, движущих силах и закономерностях подготовки (переподготовки) должны найти применение в практике, послужить основой для проектирования учебного процесса и его осуществления. Суть любого принципа в том, что это рекомендация, ориентир в способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса. В системе должен быть центральный, системообразующий принцип, каковы, исходя из современной концепции образования, выступает принцип гуманизации и гуманитаризации образования [5]. Все остальные принципы являются производными от этого ведущего, конкретизируют его, раскрывают деловое его воплощение. Системе характерны взаимная обусловленность и взаимопроникновение принципов.

Если рассматривать подготовку (переподготовку) как целенаправленную деятельность, то ведущим принципом должен быть принцип, определяющий его цели и предполагаемые результаты. Поэтому ведущим принципом в педагогической системе подготовке (переподготовке) специалистов, работающих с дезадаптированными детьми, согласно разработанной концепции как целенаправленном формировании личности педагога, готового работать с дезадаптированными детьми, и выступает принцип гуманизации и гуманитаризации. Именно указанный принцип выражает ведущую цель функционирования педагогической системы подготовки (переподготовки), он связывает воедино основные педагогические категории (воспитание - самовоспитание, обучение - самообучение, развитие - саморазвитие), определяя их соподчиненность, а все остальные принципы выступают по отношению к указанному как рекомендации о средствах и условиях достижения главной цели – формирования и развития требуемых черт личности педагога, его готовности к самореализации, к самосовершенствованию, восхождению к своей индивидуальности.

Содержанием ведущего принципа является регулирование связи и взаимодействия между овладением знаниями, способами деятельности и развитием, между приобщением к ценностям социума, адаптацией в общество и индивидуализацией, сохранением и развитием уникальности, «специфических» свойств личности (толерантность, терпимость, мобильность и др.), ее неповторимости. Знания выступают не целью, а материалом формирования личности педагога, условием ее восхождения к индивидуальности. Так как

главной и наиболее сложной задачей обучения является гармонизация личностного и социального, то педагог должен уметь выдвигать не только образовательные, но и воспитательные и развивающие цели и задачи, разрешимые с учетом особенностей и возможностей личностного развития, социальных установок и ценностей. Педагог всегда работает с конкретным человеком, он не только обучает и развивает его, но, обучая, приобщает его к общественным условиям, социальным ценностям. Он адаптирует его для общества, не подчиняя его последнему. И именно в качестве развитой, творческой, свободной личности человек оказывается наиболее полезным демократически построенному, организованному на гуманистических началах обществу.

Конкретные цели обучения (воспитания, развития) динамичны, они обусловлены социальной ситуацией, потребностями развивающегося общества, но они должны при всех изменчивых условиях сохранять традиционное гуманистическое содержание: веру в возможности человека, в его природную одаренность, стремление к истине, добру, справедливости, интерес и уважение к миру детства.

Учитель всегда обращен к личности другого человека, прежде всего - к развивающейся личности ребенка, его внутреннему миру, целям, личностным смыслам, сознанию. К. Роджерс (1983) писал: «Преподавание — это слишком преувеличенная функция, а цели обучения должны определяться сиюминутными нуждами и интересами учащихся». «Одна из тонких граней педагогического мастерства - творить в своем питомце потребность в человеке, создавать утонченную человеческую способность дорожить другим человеком, готовить маленького гражданина к тому, чтобы он умел быть верным другому человеку... как видит каждый питомец человека, что он открывает в нем, что оставляет в другом человеке и что оставляет в своем сердце от других людей - это во сто крат важнее того, выполнил он или не выполнил сегодня домашнее задание... Поменьше трескучих фраз о любви к человеку вообще, побольше конкретных дел, сердечного участия в жизни, в творении радостей, что должно стать правилом нравственного воспитания» (1975) [11, с. 37].

К сожалению, современная гуманистическая педагогика — это педагогика приоритета ученика перед учителем. Она неправомерно снижает роль личности учителя в развитии ребенка, лишает учителя активной созидательной позиции в развитии как ребенка, так и самого себя. Поэтому сегодня уже актуально поднимать вопрос не о приоритетах в обучении, воспитании и развитии, а совершенно в другой плоскости. Если бы одним из принципов учителя стал принцип свободы профессионально-педагогической деятельности, принцип свободы, раскрепощающей и высвобождающей созидательной силы и учителя, и ученика, то удалось бы избежать многих бед современной педагогики. Свобода сегодня понята как вседозволенность, как освобождение от обязанностей и обязательств, нравственных норм и элементарных этических правил взаимоотношений между людьми.

По-прежнему актуально мнение В.И. Андреева (1996), отмечавшего, что в реальной педагогической практике остаются еще слабо задействованные ценности, связанные:

а) с содержательным расширением духовности и культуры личности, проведением досуга и свободного времени;

б) с удовлетворением полноценного человеческого общения;
в) с возможностями профессионального роста (расширение возможностей для профессионального самоутверждения, участия в конкурсах профессионального мастерства, возможностей для непрерывного образования и самообразования) [1, С.72].

Автор определяет приоритетные ценности педагогической деятельности:

а) социальные: значимость педагогического труда, ответственность учителя перед учениками, родителями и обществом, расширение возможностей творческой самореализации учителя;

б) психологические: возможность для сотворчества с учителями, коллегами и детьми, самоутверждение в педагогическом общении, любовь к детям, возможность самореализации своих творческих замыслов, раскрытие своей индивидуальности;

в) профессионально-педагогические: возможность овладения новыми методами и технологиями обучения и воспитания, возможность неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства. Учитель должен в каждом своем ученике видеть Человека как универсальную ценность, Человека, которого он должен ввести в мир культуры, создать ему условия для свободного саморазвития, для духовного самосозидания. Причем необходимо отметить, что общечеловеческие цели и ценности должны стать системой личностных ориентиров каждого педагога в процессе его индивидуального, профессионально- творческого самосовершенствования.

В конце прошлого века Е.В. Бондаревская призывала: «Глобальная цель современного воспитания - воспитание человека культуры. Это означает такой тип личности, ядром которого являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, жизнотворчества» [2].

Следовательно, в современных условиях стремительных изменений, масштабного применения технических средств и технологий как никогда актуальны звучат слова педагогов о развитии человека культуры. Профилактика, пропедевтика, коррекционная работа с дезадаптированными детьми и подростками сегодня требует уже не только и столько технологий и педагогического мастерства, сколько умений педагога обратиться к имманентным сущностным ресурсам самой развивающейся личности. Создать условия ее культурного, социального, духовного, нравственного развития, опираясь на ее возможности, потребности и условия социальной ситуации.

Поэтому культуротворческий принцип раскрывает содержание подготовки специалиста, работающего с детьми, с позиции культуры и через культуру, дополняет и обогащает все остальные принципы. Сегодня парадигма воспитания с позиции культуры (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.П. Бучева, Н.Е. Щуркова и др.) получила значительное распространение в педагогической науке и практике.

Так, Н.Е. Щуркова (1997) подчеркивает, что «воспитание - это целенаправленное, построенное на научных основах, отражающих природу ребенка и природу развития личности, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного ему общества, вхождение его с помощью педагога в контекст культуры и развитие способности

жить в современном обществе, сознательно строить свою жизнь, достойную Человека» [3].

Культурная педагогика не дань моде. Культура выражает собственно человеческое в человеке. Ее основанием служит «неукорененность человека в природе, потребность человека в реализации тех побуждений, которые не являются инстинктивными» (П.С. Гуревич, 1994) [4]. Культура антропоцентрична, она есть «способ и форма человеческого бытия, историческая мера и «границы» человеческого образа, его доминирующий облик» (П.С. Гуревич) [4].

Следовательно, в современных условиях субъект-субъектное взаимодействие в системе образования и тем более в решении проблемы дезадаптации обучающихся приобретает новое звучание и значение. Меняется мир, меняются дети, меняются средства образования и воспитания, и только общечеловеческие ценности, напротив, должны не меняться.

Следовательно, именно социокультурные основания, содержание и актуальность ситуации являются условиям и средством работы педагога с дезадаптированными детьми. Личностно целесообразное воздействие учителя на ученика - неперемное условие продуктивности субъект-субъектного взаимодействия. Б.Ф. Ломов (1984) отмечал: «Мы имеем в виду взаимодействие, основанное на взаимной детерминации внутреннего мира ребенка и педагогических воздействий» [6]. Педагогическое воздействие — это естественное гармоничное поведение педагога в контексте современной культуры, на уровне его высокой духовности и психолого-педагогического понимания разворачивающейся ситуации (Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, 1997) [10].

Культуру личности характеризует универсальность, упорядоченность, незавершенность, открытость, синкретичность, опережающее развитие и развертывание творческой деятельности. Сегодня уже всем понятно, что для школьного учителя мало знать свой предмет и ясно излагать его. Сложный, таинственный и динамичный мир личности ребенка разрушает привычные стереотипы, штампы и ограниченные представления о преподавании того или иного предмета. Таким образом, культурная подготовка педагога (а, следовательно, и овладение соответствующими компетенциями) является основной на этапе подготовки будущих учителей.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. - Казань: Издательство КГУ, 1998.- 238 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. - 1997.- №4,- С.1 1-17.
3. Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии. - М.: Новая школа, 1998-208 с.
4. Гуревич П. С. Введение в профессию (психология): Учебник. М.: ИНФРА-М, 2015. 415 с.
5. Кандаурова А.В., Милованова Н.Г. Современные проблемы повышения квалификации педагогов // Мир науки, культуры, образования. – 2018. -№ 6(73). -С. 322-323.
6. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: «Модэк», 1996.- 384 с.

7. Милованова Н.Г. Социокультурная и социально-педагогическая деятельность в основе социокультурного подхода / Н.Г. Милованова, О.А. Иванова, Н.Н. Суртаева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. -№ 4(77). -С. 73-75.

8. Милованова Н.Г. Теория и практика подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми: монография. – Тюмень: ТОГИРРО, 2009. – 296 с.

9. Милованова Н.Г., Суртаева Н.Н. Школьная дезадаптация: учебное пособие. – Тюмень, 2001. – 99 с.

10. Новые технологии воспитательного процесса: НПО «Творческая педагогика»; Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, А.П. Савченко и др. - М.: МП «Новая школа», 1994. - 112 с.

11. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, Универс, 1994,- 480 с.

УДК 378

Суртаева Н.Н., д.пед.н., профессор кафедры воспитания и социализации института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена; nsurtaeva@yandex.ru

Виноградова В.Л., директор ГБОУ СОШ № 311 с углубленным изучением физики, Фрунзенского р-на Санкт-Петербурга

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация: в данной статье рассматриваются задачи, стоящие перед педагогами образовательных организаций в условиях персонифицированного обучения, обсуждается вопрос как к такому обучению необходимо готовить педагога, в чем особенности сопровождения педагога на этом пути.

Ключевые слова: персонифицированное обучение, педагогическое сопровождение, педагогические технологии.

*Сильным опытным становится тот педагог,
который умеет анализировать свой труд*

В. А. Сухомлинский

Постоянные перемены в социокультурной среде российской действительности на современном этапе существенно влияют на изменения образовательного пространства и постоянно обозначают новые проблемы и новые вопросы для решения педагогическому сообществу. Меняющиеся социокультурные условия меняют и традиционные уклады, организацию образовательного процесса в школе. Актуальными обозначаются дискуссии вокруг проблемы «чему учить?» и как этому «чему учить»? Обсуждаются ключевые компетенции, навыки будущего, речь идет о «мягких» и «твердых» компетенциях, все больше дискуссий проходит вокруг вопросов формирования различного вида грамотностей (функциональная, финансовая, правовая и т.д.). Все это заставляет более пристально обратить внимание на особенности деятельности педагога в этих условиях, ответить на вопрос: возможно ли организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей, индивидуальных образовательных потребностей ученика. Или принять эту идею как утопическую и согласиться с утверждениями о том, что реализация может быть только в системе репетиторства?

Развивающее направление в формате персонифицированного обучения пытается ответить на эти вопросы, разработать механизм, предложить технологии

организации такого обучения. И так, на современном этапе обозначена проблема персонифицированного обучения, на всех уровнях образовательного процесса, что ставит вопрос о необходимости построения его таким образом, чтобы он отвечал принципам этого обучения, а значит возникает потребность подготовки педагога для организации такого процесса. Необходима его переподготовка, переобучение, вопрос сопровождения, особенно на первых порах его деятельности в новых условиях также требует своих научных обоснований и разработок.

В институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена в этом ключе организована педагогическая лаборатория с целью исследования темы: «Персонификация образовательного процесса в открытой образовательной среде общего образования» под научным руководством академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А.П. Тряпицыной. Основной идеей исследования педагогической лаборатории представлено: «Обозначение персонифицированного обучения как нового тренда образовательного процесса в открытой образовательной среде требует изменений и в педагогической деятельности учителя.

Педагогическое сопровождение учителя в поиске и адаптации технологий, адекватных персонифицированному обучению, будет способствовать более качественному решению задач образования школьников в новых условиях и росту профессионализма педагогического коллектива», а в качестве цели коллективного исследования намечено: «обоснование системного представления о возможностях в современных условиях трансформации традиционного общего образования в контексте персонификации образования».

В рамках этого исследования обозначена и тема: «Педагогическое сопровождение учителя в условиях персонифицированного обучения» (технологический аспект)» исследование, которое организует педагогический коллектив ГБОУ СОШ № 311 с углубленным изучением физики.

В качестве целевой установки коллективом обозначено: «обоснование педагогического сопровождения учителя в поиске и адаптации технологий, адекватных персонифицированному обучению в условиях открытой образовательной среды»; в качестве задач исследования педагогической лаборатории на первом этапе обозначены: изучение специфики педагогических технологий сопровождения учителя и возможностей их реализации в условиях персонифицированного обучения и также поиск и обоснование педагогических технологий развития профессионализма педагогов, интегрированных в электронную среду в условиях персонифицированного обучения.

В коллективе накоплен значительный опыт использования педагогических технологий в реализации личностно-ориентированного обучения, предстоит изучить возможности их использования в рамках персонифицированного обучения, а также - найти ответы на вопросы: каким образом учесть накопленный опыт организации личностно-ориентированного обучения в измененных условиях с учетом ориентации на «навыки будущего», «мягкие компетенции», «функциональную грамотность» для обеспечения более комфортного «вхождения» в открытое жизненное пространство выпускника школы.

Необходимо ответить на вопрос: «какие педагогические технологии в деятельности учителя школы в большей степени соответствуют решению

обозначаемых современностью задач?» и «как к этому необходимо готовить педагога?», какова особенность сопровождения педагога в мир персонифицированного обучения.

В свое время В.А.Сухомлинский писал: «Сильным опытным становится тот педагог, который умеет анализировать свой труд», это и предстоит нам делать в ходе проводимого исследования.

Говоря о педагогических технологиях, используемых в образовательных организациях на современном этапе, можно констатировать, что данный вопрос очень разносторонне изучен как в теории педагогики, так и образовательной практике.

Педагоги образовательных организаций использовали множество разнообразных технологий при организации образовательного процесса по преподаваемой учебной дисциплине (технологии «французские мастерские», парацентрическая технология обучения, технология естественного обучения, кейс-технологии, модульная технология обучения, технологии обучения на проблемах и т.д.), но говорить о системном использовании их в образовательных организациях пока не приходится. Все-таки основной характер обучения в школах строится в рамках классно-урочной системы. Мы, в своей работе делаем отсылку к высказыванию Паси Маттила о том, что «школа должна быть образовательным центром, который будет работать почти круглосуточно и может быть открыт для местного сообщества разных возрастов. Все пространство (а не только классные комнаты) могут стать образовательными, так как образование – объемный процесс» [3, с.9].

Сомнений не вызывает, что изменения образовательного пространства, обязательно должны сопровождаться переменами подготовки педагога, управленца, не важно в рамках лично-ориентированного обучения, персонифицированного или какого-то другого.

Вопрос изменений одной составляющей образовательного взаимодействия неизбежно должен затрагивать все остальные составляющие, иначе намеченного изменения не происходит или происходит его значительное искажение «рождение чего-то, не совсем того, что ожидалось, планировалось». Это невозможно отрицать, вхождение технологического подхода предполагает изменение всех элементов системы, в том числе и вопроса сопровождения педагога. Усиливающийся интерес к персонифицированному обучению открывает разные направления исследования этого феномена.

В исследование коллег кафедры теории и истории педагоги приводится очень интересный и значимый материал в аспекте персонифицированного обучения в условиях цифрового общества: «Правомерно предположить, что возрастающая значимость человеческой индивидуальности, уникальности и неповторимости её «сущностных сил» в цифровом обществе усиливает актуальность исследований проблемы персонификации обучения в контексте единства обучения и воспитания в образовательном процессе.

Проведенный И.С. Батраковой и Е.Н. Глубоковой анализ выполненных диссертационных исследований, монографий, научных статей по проблеме персонификации обучения позволил выделить важные характеристики этого типа обучения: самобытность, самообучение, самосозидание, самоактуализация, саморазвитие, самопреобразование учащегося как процесс преодоления себя.

Поэтому исследователи предлагают трактовать персонификацию образования как личностно-ориентированный процесс, направленный на актуализацию личных ресурсов и развитие способностей обучающихся, пробуждения их внутренней активности в познании и саморазвитии, проявлении их субъектности, формировании компетенций самообразования» [1, с.41].

Подходя к вопросам персонифицированного обучения с таких позиций, мы можем предположить, что в коллективе СОШ №311 есть большой резерв в этом плане, а это значит - необходимо актуализировать вопрос использования возможностей педагогических технологий, в рамках *личностно-ориентированного подхода* в аспекте решения задач воспитания и социализации и задач преобразования образовательной среды, необходимых для организации персонифицированного обучения.

Авторы работы «Персонификация обучения в современной школе: педагогический анализ» отмечают: «Персонифицированный подход к обучению является *личностно-ориентированным*. Предположительно при таком подходе учащиеся перестают быть пассивными получателями знаний, они формируют собственное обучение на основе своих личных целей и интересов.

По мнению авторов, одной из основных задач учителя при реализации персонифицированного обучения становится задача создания персонифицированной среды обучения. В теории М. Хейдметса персонализированная среда – это экзистенциальная потребность личности, которая реализуется в форме структурирования человеком окружающего мира и помогает ему самоидентифицировать себя в нем.

В персонифицированной среде выделяют две стороны: средовая (предметная) и психологическая (как способ организации межличностных отношений). Смысловое наполнение персонификации среды обучения отражает направленность на поддержку личностных особенностей ученика в образовательном процессе и предполагает не только алгоритмизацию продвижения ученика в освоении содержания образования с использованием электронных ресурсов, но и расширение педагогических возможностей поддержки (консультирования) обучающегося в образовательной деятельности, сопряженной с личностным осмыслением обучения». [1, с. 43].

Важны исследования и в области поддержки, консультирования, сопровождения и самих педагогов в рамках персонифицированного обучения [5]. Вопросы консультирования и поддержки также на современном этапе подверглись изучению с различных сторон, но это не уменьшает значимости изучения других аспектов сопровождения и поддержки педагогов в новых складывающихся условиях изменяющейся социокультурной среды.

Выделяемые на современном этапе различные виды сопровождения и поддержки (социально-педагогическая, социальная, педагогическая, психологическая, психолого-педагогическая, антропологическая, гуманистическая и т.д.) разнятся еще и субъектной направленностью (сопровождение детей оставшихся без попечения родителей, сопровождение родителей, сопровождение трудного подростка, сопровождение одаренных детей, сопровождение педагога и т.д.), а также исследования направлены и на сопровождение разнообразных процессов. Все это рассматривается как вид деятельности.

Приведем одно из определений сопровождения и поддержки, которое, как нам кажется, в большей степени подходит под решение задач, обозначенных в нашем исследовании: «это особая деятельность взрослых, педагогов, способных выращивать (создавать, расширять, развивать, объединять, помогать) с помощью образовательных средств человеческую общность, способную жить и действовать, основываясь на гуманистических ценностях: уважении, равенстве, свободе выбора и разнообразных интересах» [2, с.11].

Чтобы сопровождать необходимо иметь какой-то опыт и опыт должен быть связан с развитием возможностей к деятельности, в том числе в командной работе, которая представляет собой траекторию пошагового преодоления невозможного на пути к желаемому, в нашем случае персонифицированное обучение.

Соглашаемся с Е.А. Ямбургом, который утверждает, что «взаимодействие, стремление и способность работать в команде – ключевые управленческие категории, решающие факторы, обеспечивающие успех любого проекта» [4, с.18]. Автор относительно сопровождения говорит о вертикальной преемственности и выдвигает принцип «Главная, отличительная черта управления сопровождением – это гибкость. Реальная эффективно действующая управленческая модель сопровождения должна выстраиваться под конкретный контингент учащегося» [4, с.20], здесь можно добавить и конкретные задачи, которые определяют характер, содержание и задают тренд технологическому обеспечению.

Прогнозирование возможностей технологического аспекта педагогического сопровождения учителя в условиях персонифицированного обучения в современных образовательных организациях становится для нас стратегическим, каким бы трудным он не кажется.

В завершении приведем высказывание У. Черчилля: «Пессимист видит трудности при каждой возможности; оптимист в каждой трудности видит возможности», надеемся на позитивные результаты в ходе проводимого исследования.

Библиографический список

1. Аксенова А.Ю., Бессонова Е.А., Безбородова Е.В., Гутник И.Ю., Ильина С.П., Писарева С.А., Примчук Н.В., Ривкина С.В., Тряпицына А.П., Циммерман Н.В. Персонификация обучения в современной школе: педагогический анализ. Коллективная монография. Санкт-Петербург: Астерион, 2021, 112 с.
2. Социально-педагогическая поддержка и сопровождение. СПб-Тюмень: РГПУ им. А.И.Герцена. ТОГИРРО, 2002.-182с (отв. ред. Т.П.Калиновская. Н.Н.Суртаева)
3. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии. - М.: Юрайт, 2019.-250с.
4. Ямбург Е.А., Забрамная С.Д, Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. - М.: Бослен, 2013.-256с.
5. Технологии в деятельности службы сопровождения : Учебно-методическое пособие / Абашина А.Д., Жданов А.В., Жданова М.А., Есикова Т.В., Кандаурова А.В., Каштанова М.Н., Кривых С.В., Курагина Г.С., Петронюк И.С., Скурская Н.В., Суртаева Н.Н. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – 2020. – 261 с.

УДК 373.6.

Ду Яньян, д.пед.н., профессор, директор Института педагогики Ляонинского педагогического университета, Далян, Китай; duyanyando@163.com;

Хуан Циншун, д.пед.н., доцент Института педагогики Ляонинского педагогического университета, Далян, Китай;

Тан Сяотун, аспирант 2 года обучения Института педагогики Ляонинского педагогического университета, Далянь, Китай

ТЕКУЩАЯ СИТУАЦИЯ И ПОВЫШЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛ В КИТАЕ

Аннотация: настоящая статья представляет результаты проведенного исследования на основе инструментария оценки цифровой грамотности учителей Европейского Союза, позволяющих проводить мониторинг цифровой грамотности педагогических работников и оценивать уровень развития их профессиональных ИКТ- компетенций. Документ также содержит детальный анализ результатов апробации данной методики в ходе опроса среди 464 учителей начальных и средних школ в провинциях Х и У северного Китая. Цифровая грамотность учителей начальных и средних школ в целом находится на среднем уровне.

Ключевые слова: КНР, цифровая грамотность учителей; учителя начальных школ; учителя средних школ, инструменты оценки

Введение. Быстрое развитие интеллектуальных технологий нового поколения, таких как искусственный интеллект, виртуальная реальность, блокчейн, большие данные, придало новую жизненную силу глобальному экономическому и социальному развитию и способствовало цифровой революции в различных областях - от цифровой реформы, цифровой модернизации до цифровой трансформации [1]. Итогом совместной работы экспертов стала Европейская рамка технологических компетенций (European Digital Competence Framework 2.0) для педагогов (DigCompEdu). В DigCompEdu выделены 22 компетенции педагогов, сгруппированные в шесть блоков: Блок 1. Профессиональные обязанности; Блок 2. Цифровые ресурсы; Блок 3. Преподавание и учеба; Блок 4. Оценка учащихся; Блок 5. Расширение прав, возможностей и самостоятельности учащихся в учебном процессе; Блок 6: Развитие цифровой компетенции учащихся [2]. В то же время, основываясь на теории классификации образовательных целей Блума, Европейский союз разработал шестиуровневую прогрессивную модель развития цифровой грамотности учителей, которая включает новичка (A1), исследователя (A2), интегратора (B1), эксперта (B2), лидера (C1) и Новатора (C2) [3]. С чего начинать оценку цифровой грамотности педагогов?

1. Методы и инструментарий.

(1) Инструменты исследования. В этом исследовании в качестве инструмента опроса был выбран DigCompEdu Check—In (издание базового образования), инструмент оценки цифровой грамотности учителей Европейского Союза. «Опросник по цифровой грамотности для учителей начальных и средних школ», состоящий из 33 вопросов. Анкета состоит из трех частей. Первая часть посвящена основной личной информации учителей, включая пол, возраст и т.д., в общей сложности 9 вопросов; вторая часть посвящена восприятию учителями своих цифровых технических возможностей и созданию цифровой среды на работе. Это 2 списка вопросов, ответа на которые по пятибалльной шкале Лайкерта учителя получают 1-5 баллов от «Очень не согласен» до «Очень согласен». Третья часть включает вопросы о цифровой грамотности учителя - 22 вопроса по выбору, включая грамотность в области профессионального участия (4 вопроса), грамотность в области цифровых ресурсов (3 вопроса), а также

преподавание и область обучения грамотности (4 вопроса), область оценки грамотности (3 вопроса), область расширения прав и возможностей учащихся (3 вопроса) и область продвижения учащихся в цифровой грамотности (5 вопросов). Каждый вопрос содержит пять альтернативных ответов, которые тесно связаны с уровнем развития цифровой грамотности учителя, где учителя получают 0-4 балла с общей оценкой 88 баллов. Тест Кронбаха на коэффициент α был проведен для оценки общей достоверности анкеты и различных аспектов цифровой грамотности учителей. Результаты тестирования показали, что общий коэффициент Кронбаха анкеты составил 0,932, а коэффициент Кронбаха по шести измерениям цифровой грамотности учителей составил 0.666, 0.570, 0.756, 0.784, 0.722, 0.892. Это показывает, что анкета пользуется хорошим доверием как в целом, так и частично.

(2) Объект исследования. Чтобы иметь возможность отразить средний уровень цифровой грамотности учителей начальных и средних школ в нашей стране, в этом исследовании в качестве примера были взяты северные провинции X и Y, где информатизация образования в нашей стране находится на среднем уровне развития. Период опроса - с 23 декабря 2020 года по 31 января 2021 года. В общей сложности было собрано 578 анкет, из которых 464 были действительными с эффективным показателем 80,3%. Описание основной информации о субъектах опроса приведено в таблице 1. Судя по статистическим результатам, регион участников опроса, тип школы, распределение предметов, распределение по возрасту преподавателей и общее распределение лет использования цифровых технологий относительно сбалансированы, а пол - в основном составляют женщины-учителя.

Таблица 1. Основные сведения о субъектах опроса

<i>Переменная</i>	<i>Параметр</i>	<i>Количество/чел</i>	<i>Процент</i>	<i>Переменная</i>	<i>Переменная</i>	<i>Количество</i>	<i>Процент</i>
пол	мужчины	89	19.2	уровень	начальная школа	290	62.5
	женщины	375	80.8		средняя школа	94	20.3
район	города	185	39.9		средняя школа	80	17,2
	уездные поселения	162	34.9	дисциплины	литература	177	38.1
	сельские поселки	117	25.2		математика	78	16.8
год использования цифровых технологий	никогда	7	1.5		иностраный язык	75	16.2
	1 год после	54	11.6	прочие	134	28.9	
	от 1 до 5 г.	174	37.5	стаж	1 года до 5 лет	148	31.9
	6~9 лет	91	19.6		от 6 до 10 лет	78	16.8
	10~15 лет	97	20.9		от 11 до 15 лет	81	17.5
	16 до 20 л.	27	5.8		16 до 20 лет	61	13.1
	свыше 20 л.	14	3.0		более 20 лет	96	20.7

(3) Анализ результатов исследования. Представим результаты констатирующего исследования настоящей ситуации с цифровой грамотностью среди учителей начальных и средних школ. Чтобы обеспечить научность и достоверность результатов анализа, метод Kolmogorov-Smirnov(K-S) был впервые использован для проверки нормальности выборочных данных. Результаты показали, что прогрессивный уровень значимости $p (= 0,144) > 0,05$, сохраняя исходную гипотезу, указывающую на то, что распределение данных является нормальным. Распределение. Метод описательной статистики использовался для статистического анализа общего уровня цифровой грамотности субъектов исследования. Результаты показали (как показано в таблице 2), что общая цифровая грамотность учителей начальных и средних школ находилась на среднем уровне развития ($M = 39,11$, $SD=15,14$). Ссылаясь на модель развития цифровой грамотности учителей ЕС и стандарты измерения и оценки, это показывает, что цифровая грамотность учителей начальных и средних школ в моей стране в целом находится на стадии промежуточного интегратора (B1), что означает, что учителя начальных и средних школ могут использовать цифровые технологии в соответствии с различными условиями обучения и целями обучения и могут интегрировать их в практику преподавания.

Таблица 2 Анализ средней цифровой грамотности учителей начальных и средних школ

Грамотность домен	Элементы грамотности	M±SD	M±SD	диапазон баллов	уровень
Профессиональные обязанности	организационные коммуникации	1.98±1.19	7.28M±3.04	0~16	A2
	профессиональное сотрудничество	1.53±1.01			
	отражение на практике	1.57±1.08			
	оцифрованные ресурсы для устойчивого развития	2.19±1.01			
Цифровые ресурсы	некоторые электронные ресурсы	1.67±0.88	5.83±2.24	0~12	B1
	создание и изменение	1.99±1.07			
	управление, обмен и охрана недр	2.17±1.09			
Преподавание и учеба	Обучение	1.64±1.04	6.86±3.17	0~16	A2
	Руководство	1.73±1.13			
	совместное обучение	1.86±0.85			
	саморегулируемое обучение	1.62± 1.14			
Оценка учащихся	оценка политики	1.61±0.86	4.91±2.03	0~12	A2
	анализ доказательств	1.65±0.98			
	отзывы и план	1.65±0.92			
Расширение прав, возможностей и самостоятельности учащихся в учебном процессе	доступность и инклюзивность	1.92±1.39	5.73±2.98	0~12	B1
	дифференцированное и индивидуальное обучение	1.97±1.30			
	активно участвуют в обучении	1.84±0.99			
Развитие цифровой компетенции учащихся	информационная и медийная грамотность	1.62±1.20	8.50±4.59	0~20	A2
	цифровая связь и сотрудничество	1.62±1.20			
	создание цифрового контента	1.80±1.13			
	ответственное использование	1.67±1.09			
	решение проблем	1.79±1.04			
цифровые			39.11±15.14	0~88	B1

компетенции				
-------------	--	--	--	--

Выводы: грамотность в «профессиональной обязанности» учителей находится на уровне младшего исследователя (A2). Грамотность в области цифровых ресурсов находится на среднем уровне интегратора (B1). Грамотность преподавания и учебы находится на уровне начинающего исследователя (A2). Грамотность оценки учащихся находится на уровне младшего исследователя (A2). Грамотность расширения прав, возможностей и самостоятельности учащихся в учебном процессе находится на среднем уровне интегратора (B1). Грамотность развития цифровой компетенции учащихся до уровня Explorer (A2).

2. Дифференцированный анализ цифровой грамотности учителей начальных и средних школ. Развитие цифровой грамотности учителей имеет свои собственные правила, и на это также влияют как внутренние субъективные факторы, так и внешние объективные факторы. В этом исследовании цифровая грамотность учителей начальных и средних школ дифференцируется и анализируется с учетом основных и объективных факторов, влияющих на цифровую грамотность учителей. В зависимости от типа переменной для дифференцированного анализа влияющих факторов используются независимый выборочный t-критерий и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Результаты анализа приведены в таблице 3.

Таблица 3. Дифференцированный анализ связанных влияющих факторов

Портрет	Категории	Цифровая грамотность	Профессиональные обязанности	Цифровые ресурсы	Преподавание и учеба	Оценка учащихся	Расширение прав, возможностей и самостоятельности учащихся в учебном процессе	Развитие цифровой компетенции учащихся
пол	Мужской	41.80	7.62	5.92	7.43	5.29	6.25	9.27
	Женский	37.86	7.11	5.78	6.59	4.73	5.50	8.14
	T	2.61*	1.65	0.62	2.66*	2.45*	2.55*	2.51*
области, где?	Село-уезд	-3.72	-1.15*	-0.56	-0.69	-0.27	-0.05	-0.99
	Село-город	-8.55**	-1.57**	-0.78**	-1.50**	-1.06**	-1.20*	-2.44**
	Уезд-город	-4.83*	-0.42	-0.22	-0.80*	-0.79*	-1.14*	-1.45*
	F	12.56*	10.17**	4.46*	8.47**	9.36**	8.82**	11.28**
Стаж	1~5лет-6~10 лет	9.09**	1.69*	1.15*	1.12	1.32*	1.49*	2.32*
	1~5лет-11~15 лет	7.41**	0.82	1.05*	1.03	1.10*	1.57*	1.82*
	1~5лет-16~20 лет	8.02**	1.14	0.66*	1.20	1.15*	1.58*	2.28*
	1~5лет-более20 лет	8.32**	0.29	0.99*	1.35*	1.53*	1.81*	2.24*
	F	8.01**	4.76*	5.51**	3.70*	8.96**	8.13**	6.01*
Дисциплина	Литература математика	1.29	0.42	-0.36	0.30	-0.12	0.38	0.43
	литература ин. язык	-2.27	-0.17	-0.08	-0.23	-0.42	-0.60	-0.76
	литература	-4.48*	-1.00*	-0.74*	-0.95*	-0.42	-0.46	-0.91

	другие предметы							
	Математика ин. язык	-3.56	-0.58	0.27	-0.53	-0.54	-0.98	-1.19
	Математика другие предметы	-5.78*	-1.41*	-0.39	-1.25*	-0.55	-0.84	-1.34
	ин. язык другие	-2.21	-0.83	-0.66	-0.72	-0.01	0.14	-0.15
	F	3.31*	4.45*	3.07*	3.36*	1.59	2.04	1.97
Использование цифровых технологий время	0~25%-26%~50%	-4.86	-1.29*	-0.59	-0.52	-0.30	-0.84	-1.32
	0~25%-51%~75%	10.39*	-2.23**	-0.98*	-1.43*	-1.15*	-1.70*	-2.89*
	0~25%-76%~100%	-9.71**	-2.61**	-1.44**	-1.19	-0.53	-1.57*	-2.37*
	26%~50%-51%~75%	-5.53*	-0.94*	-0.39	-0.91	-0.85*	-0.86	-1.57*
	26%~50%-76%~100%	-4.85	-1.32*	-0.85*	-0.67	-0.23	-0.73	-1.05
	51%~75%-76%~100%	0.67	-0.38	-0.46	0.24	0.62	0.14	0.52
	F	10.66*	14.73**	6.93**	4.45*	5.23*	7.01**	8.17**

n.s. $p > 0.05$ * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

В таблице очевидна зависимость результатов от пола участников: цифровая грамотность учителей-мужчин значительно выше, чем у учителей-женщин. С точки зрения пола, с помощью независимого выборочного Т-теста результаты анализа показали, что существуют значительные различия в уровнях цифровой грамотности учителей мужского и женского пола ($t=2,61$, $p < 0,05$). Далее, есть различия по местоположению: цифровая грамотность городских учителей значительно выше, чем у сельских, районных и городских учителей. Результаты анализа показали, что существуют значительные различия в уровнях цифровой грамотности среди учителей в разных регионах ($F=12,56$, $p < 0,05$). Дальнейшие сравнения показали, что не было существенной разницы в уровне цифровой грамотности между сельскими учителями и учителями округов и городов ($F=3,72$, $P > 0,05$), но эти два показателя были значительно ниже, чем уровень цифровой грамотности городских учителей. По стажу и возрасту преподавателей: цифровая грамотность молодых учителей значительно выше, чем у учителей старшего возраста. Благодаря дифференцированному анализу уровня цифровой грамотности учителей разного возраста, результаты показывают, что уровень цифровой грамотности учителей с возрастом преподавания «менее 5 лет» значительно выше, чем у учителей с возрастом преподавания «более 5 лет» ($F=8,01$, $p < 0,05$). По дисциплинам и уровню школы: существуют значительные различия в цифровой грамотности учителей между различными дисциплинами. Применение цифровых технологий в преподавании иногда зависит от предмета преподавания и типа школы, в которой преподают учителя, это может повлиять на уровень развития цифровой грамотности учителей. Про год использования цифровых технологий в обучении: чем больше времени, тем выше уровень цифровой грамотности учителей. Время использования цифровых технологий в преподавании в основном отражается двумя переменными: «количество лет использования цифровых технологий в преподавании» и «Время использования

цифровых технологий в преподавании учебных программ в этом семестре» и однофакторный анализ различий с цифровой грамотностью учителей и их составными элементами соответственно.

3. Корреляционный анализ между переменными. В этом исследовании для анализа соответствующих переменных цифровой грамотности учителей используется метод корреляции продуктов Пирсона. Результаты анализа показывают (как показано в таблице 4), что существует значительная положительная корреляция между количеством цифровых инструментов, используемых учителями при обучении, самовосприятием цифровой грамотности со стороны учителей, а также создание цифровой среды на рабочем месте (включая цифровую аппаратную среду и создание цифровой программной среды) и цифровую грамотность учителей и ее составные элементы. Среди них количество используемых цифровых инструментов имеет слабую корреляцию с цифровой грамотностью учителей ($r=0,22$, $p<0,001$), а построение цифровой аппаратной среды имеет сильную корреляцию с цифровой грамотностью учителей ($r=0,33$, $p<0,001$), за которой следует цифровая грамотность учителей самовосприятие ($r=0,27$, $p<0,001$) и цифровая мягкая среда ($r=0,26$, $p<0,001$).

Таблица 4. Корреляционный анализ между переменными

	Цифровая грамотность	Профессиональные обязанности	Цифровые ресурсы	Преподавание и учеба	Оценка учащихся	Расширение прав, возможностей и самостоятельности учащихся в учебном процессе	Развитие цифровой компетенции учащихся
Использование цифровых инструментов, количество	0.22**	0.22**	0.23**	0.21**	0.13**	0.13**	0.19**
цифровая грамотность самооценка	0.27**	0.19**	0.26**	0.23**	0.26**	0.21**	0.20**
цифровые технические средства, здания	0.33**	0.22**	0.27**	0.29**	0.39**	0.25**	0.30**
цифровые мягкие условия строительства	0.26**	0.18**	0.24**	0.22**	0.27**	0.21**	0.22**

4. Основные рекомендации по результатам исследования

Как было упомянуто ранее, цифровая грамотность педагога — это такая же система базовых знаний, навыков и установок в сфере повседневного использования цифровых технологий, как и у людей других профессий [4]. В этом исследовании проводится исследование текущей ситуации с цифровой грамотностью учителей начальных и средних школ в провинциях X и Y на севере моей страны. В 2014 году Министерство образования издало «Стандарты возможностей применения информационных технологий для учителей начальных и средних школ». Стандарт разделяет способность учителей начальных и средних

школ применять информационные технологии на пять аспектов: техническая грамотность, планирование и подготовка, организация и управление, оценка и диагностика, а также обучение и развитие. [5]

Во-первых, нужно создать устойчивую систему стандартов цифровой грамотности для учителей начальных и средних школ, чтобы повысить осведомленность учителей о ценности цифровой грамотности. Ключ к повышению ценностного восприятия учителями цифровой грамотности лежит в соответствующих национальных департаментах, специалистах в смежных областях и ученых, изучающих соответствующий исследовательский опыт в стране и за рубежом, разъясняющих коннотацию и расширение цифровой грамотности учителей и объединяющих реформы базового образования страны и постоянное развитие цифровых технологий. Во-вторых, создание системы микросертификации для цифровой грамотности учителей, чтобы удовлетворить персонализированные потребности в обучении учителей начальных и средних школ. Эффективным способом преодоления этой проблемы, помимо усиления подготовки и обучения цифровой грамотности учителей до и после работы, является создание системы микроаттестации цифровой грамотности учителей, которая станет новым направлением. В-третьих, оптимизация цифровой среды обучения и создание «умного учебного пространства». Хорошая цифровая среда обучения является основой и гарантией развития цифровой грамотности учителей начальных и средних школ. С 2000 года КНР начала наращивать строительство цифровых технических средств для базового образования. Ожидается, что в 2022 году будет достигнуто полное цифровое обеспечение кампуса [6]. В-четвертых, необходимо обращать внимание на построение цифровой мягкой среды и создавать цифровую атмосферу обучения. Цифровая программная среда относится к сумме внешних факторов и условий, таких как политика, культура, система, законы, идеи и концепции, связанные с цифровым обучением, отличным от цифровой технической среды.

Библиографический список

1. The Council of The European Union. Key competences for lifelong learning a European reference framework [EB/OL]. (2018-5-28) [2022-03-01] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC,2016-12-18.
2. Caena F, Redecker CCAENA F, REDECKER C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu)[J]. European Journal of Education, 2019, 54.
3. Redecker C REDECKER Christine, PUNIE Yves. European Framework for the Digital Competence of Educators:DigCompEdu [EB/OL]. (2017) [2022-03-01] <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu,2017>.
4. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator // United Nations, Unesco Institute for statistics, 2018.
5. 教育部办公厅. 教育部办公厅关于印发《中小学教师信息技术应用能力培训课程标准(试行)》[EB/OL].(2014-5-30). http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201405/t20140519_170126.html.
6. 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《教育信息化2.0行动计划》的通知[EB/OL].(2018-4-23) // http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html.

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 178

Абдуллаев К.А., адъютант Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии РФ, e-mail: abdullayev.kasum@bk.ru

О СООТНОШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье приведен анализ понятий «профессионализм», «профессиональная компетентность». Автор размышляет о соотношении данных понятий, их эффективности в системе профессиональной подготовки военнослужащих.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции.

В условиях формирования правового государства, развития демократических принципов деятельности его институтов успешное решение задач, стоящих перед войсками национальной гвардии, в значительной мере зависит от уровня профессиональной подготовки офицеров, их общей и профессиональной культуры, нравственного облика. Поэтому главной задачей военных институтов является систематическое пополнение войск квалифицированными специалистами, способными и готовыми эффективно выполнять и организовывать выполнение подчиненными служебно-боевых задач, проявлять лучшие гражданские и профессиональные качества в повседневной деятельности и чрезвычайных ситуациях.

Особое значение в современных условиях приобретает педагогическая компетентность курсантов. Как показывают практика, все больше осознается мысль о том, что педагогика - не книжная наука, посвященная решению только теоретических вопросов, а важное и необходимое средство в практической деятельности офицеров войск национальной гвардии. Знание педагогических закономерностей, применение в процессе профессиональной деятельности определенных педагогических форм, методов, средств оптимизирует труд офицера войск национальной гвардии, помогает ему регулировать и строить взаимоотношения с людьми, глубже понимать мотивы их поступков, познавать объективную действительность, правильно оценивать ее и использовать результаты познания в практической служебной деятельности.

Включение педагогической науки в решение практических задач существенно изменяет и условия развития ее теории. Задачи, решение которых требует освоения педагогических компетенций, возникают в той или иной форме во всех сферах деятельности офицеров войск национальной гвардии. Следовательно, роль подготовки курсантов вузов войск национальной гвардии России к эффективному осуществлению работы на основе выводов и рекомендаций психологии и педагогики, других человековедческих наук объективно возрастает. С этой точки зрения большое внимание должно быть учебным планам институтов войск национальной гвардии, курсу психолого-педагогических дисциплин с целью получения курсантами систематизированных

знаний, которые способствуют эффективности их профессиональной подготовки. Гуманитаризация всей системы обучения, гуманизация служебных отношений, активное включение курсантов в решение профессионально-педагогических задач, активизация их профессионально-педагогического самосовершенствования — вот ключевые звенья решения столь актуальной научной задачи.

Таким образом, формирование педагогических компетенций офицера войск национальной гвардии приобретает сегодня характер актуальной педагогической проблемы, а прежние теоретические положения, которые объясняли отдельные стороны данного педагогического процесса и предписывали порядок его осуществления, в настоящее время, как свидетельствует практика, нуждаются в упорядочении, систематизации, обновлении и создании целостной теории формирования педагогических компетенций в учебных заведениях военных институтов.

Исследованию феномена формирования профессиональной компетентности педагога посвящены работы Ю.В. Варданын, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.Д. Никандорова, А.М. Новикова, В.А. Слостенина, Т. И. Шамоной и ряда других ученых. Авторы сходятся во мнении, что профессиональная компетентность в единстве с личностно-деловыми качествами характеризует педагогическую культуру преподавателя как профессионально-личностное явление. В свою очередь, понятие профессиональной компетентности, как подчеркивает В. А. Слостенин, выражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что многими авторами, зачастую, понятия «профессиональная компетентность» и «профессионализм» рассматриваются как синонимы. Однако в определении их сущности есть различия. В настоящем исследовании эти различия становятся существенными, так как предметом его рассмотрения являются психолого-педагогические условия, способствующие формированию педагогических компетенций у курсантов вузов войск национальной гвардии России, а не компетентность офицера, имеющего педагогический опыт работы и владеющего определенным уровнем педагогического мастерства.

Следует отметить, что термин "профессионализм" в настоящее время не нашел однозначного толкования в психолого-педагогических исследованиях. Применительно к деятельности педагога (учителя) основные его характеристики обосновываются в работах Л.К. Гребенкиной [1], Н.В. Кузьминой [4], В.А. Слостенина [6] и ряда других авторов. Так, в частности, А.К. Маркова под профессионализмом понимает «нормативные требования» профессии к личности человека. Здесь профессионализм — это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда. Такое понимание условно называется "нормативный профессионализм". Е.А. Климов, оперируя понятием "профессионализм", предлагает учитывать тот факт, что его конкретное проявление во многом будет детерминировано предметной средой, в которой осуществляется деятельность. Следовательно, в общем виде субъект педагогической деятельности может рассматриваться как профессионал в системе

типа "человек - человек" [2].

Анализ понятия «профессионализм», дает основание рассматривать его как «высшее качество, глубокое овладение профессией, как качественное, профессиональное ее исполнение» [5]. Соотношение профессионализма и профессиональной компетентности можно представить следующим образом.

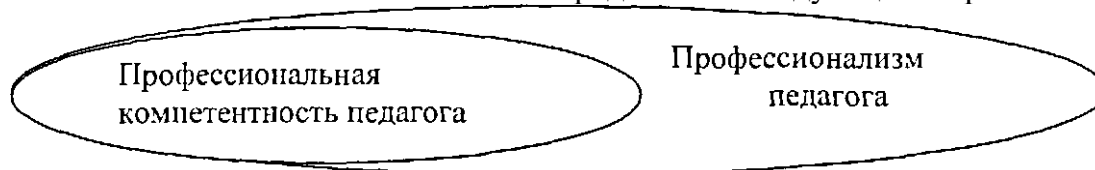


Рис. 1. Соотношение понятий "профессионализм" и "профессиональная компетентность"

Эти понятия имеют однонаправленный вектор совершенства деятельности. Профессионализм человека наряду с компетентностью обеспечивается профессиональной направленностью и наличием профессионально важных качеств личности. Высокого уровня профессионализма человек достигает в процессе овладения и длительного выполнения деятельности. Следовательно, педагогическая компетентность курсантов вузов войск национальной гвардии России является основой формирования профессионализма офицеров, и знак равенства между ними ставить нельзя.

Однако в рамках компетентного подхода «компетентность» рассматривается как "...самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях ученика, его учебном и жизненном опыте, ценностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики" [3]. В свою очередь под компетенцией целесообразно "подразумевать область (сферу) окружающей действительности или деятельности, в которой человек должен овладеть компетентностью (быть компетентным)". Профессиональная компетентность — это профессиональная подготовленность и способность субъекта труда (специалиста или коллектива) к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности [5]. В то же время проблема формирования педагогических компетенций у курсантов вузов войск национальной гвардии России остается пока малоизученной. Считаем, что перенос компетентного подхода в сферу педагогической деятельности будущего офицера на этапе его вузовской подготовки позволит наиболее полно раскрыть содержание, структуру, обусловленность и возможность формирования педагогических компетенций.

Библиографический список

1. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. - Рязань: РГПУ, 2000. - 204 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. - М. Институт практической психологии; Воронеж: ИПО МОДЭК, 1996. - 400 с.
3. Козырева О.А. Компетентност современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004.-. №2.- С.48-51
4. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. - СПб.: СПбГУ, 1993. - 63 с.,
5. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, П.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. - М.: Изд-во «Совершенство», 1998. - 320 с.
6. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст//Педагогическое образование и наука. - 2002. - № 4. - С. 4-9.

УДК 379.8

Ван Бо, аспирант 3 курса, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Китай, E-mail: 1617465160@qq.com

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье представлены нормативно-правовые основания организации социально-культурной деятельности вуза. Автором анализируются международные документы ЮНЕСКО, государственные программы и локальные акты различных вузов.

Ключевые слова: вуз, социально-культурная деятельность, нормативно-правовые аспекты.

В своих ранних работах мы останавливались на организации социально-культурной деятельности студентов вуза [1,2,3], отметим также и других авторов, освещающих этот аспект [4,5,6], однако нормативно-правовой аспект не был достаточно освещен. Нормативно-правовой аспект реализации социально-культурной деятельности вуза регулируют разные международные, государственные документы и локальные акты вузов.

В материалах XXVII сессии Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры – ЮНЕСКО, состоявшейся в Париже 25.10.1993 – 16.11.1993 года, затрагивается роль социально-культурной деятельности в вузах. Приведем цитату из этого документа: *«Сознавая, что образование является одним из прав человека, высшее образование, которое является ключевым фактором расширения и развития знаний, представляет собой исключительно ценное культурное и научное достояние, учитывающее универсальный характер знаний, являющихся частью общего наследия человечества.*

Актуальным является необходимость изыскания средств, позволяющих сделать знания и обучение более доступными для каждого человека, осознавая, что широкое разнообразие культур и систем высшего образования в мире является уникальным источником, который следует сохранять, расширять и обогащать, учитывая, что высшее образование все в большей степени приобретает международный характер в силу быстрого распространения и интернационализации знаний и благодаря тем связям и солидарности, которые объединяют научное и университетское сообщество, и что расширение доступа к существующим в мире образовательным ресурсам путем повышения мобильности учащихся, исследователей, преподавателей и специалистов является основополагающим для такого международного характера высшего образования.

Учитывая, что ввиду большого разнообразия законов, регламентирующих нормы, практики и традиции, которые определяют организацию и функции систем высшего образования и высших учебных заведений, а также многообразия конституционных, правовых и регламентирующих положений и установлений, регулирующих профессиональную деятельность, очень важным для получения доступа к высшему образованию, его продолжения и завершения, а также для подготовки к профессиональной деятельности, становится претворение в жизнь политики оценки компетентности, которая учитывает не только полученные свидетельства, но также и пройденные учебные курсы и приобретенные навыки, знания и опыт, принимая во внимание необходимость взаимного признания всеми компетентными властями и учреждениями учебных курсов и свидетельств о

высшем образовании в качестве средства повышения мобильности людей и расширения обмена идеями, знаниями, научным и техническим опытом, а также в конечном итоге для содействия повышению качества высшего образования повсюду в мире, учитывая, что такое признание будет также способствовать:

- увеличению общего числа людей, способных воспользоваться благами высшего образования;

- по возможности наилучшему использованию всеми странами средств, имеющихся для образования и подготовки, а также развитию людских ресурсов;

- повышению мобильности преподавателей, учащихся, исследователей и специалистов;

- уменьшению трудностей, возникающих перед людьми, которые получили подготовку или образование за рубежом и намерены учиться или заниматься профессиональной деятельностью;

- *сближению и лучшему взаимопониманию культур и народов при взаимном уважении их разнообразия...*» (курсив наш). Цитата: материалы ЮНЕСКО, режим доступа: https://www.conventions.ru/view_base.php?id=1495.

Другим документом является «Основы государственной культурной политики», которая «исходит из понимания важнейшей общественной миссии культуры как инструмента передачи новым поколениям свода нравственных, моральных, этических ценностей, составляющих основу национальной самобытности.

Знание своей культуры и участие в культурной деятельности закладывает в человеке базовые нравственные ориентиры: уважение к истории и традициям, духовным основам наших народов и позволяет раскрыть таланты, дарования и способности каждого человека.

Государственная культурная политика основывается на признании огромного воспитательного и просветительского потенциала культуры и необходимости его максимального использования в процессе формирования личности.

Природа русской культуры, обеспечивающей единство многонационального народа России на основе сохранения культурной и национальной самобытности всех народов страны, делает необходимым отражение в государственной культурной политике культурного своеобразия каждого региона страны, каждого народа или этноса.

Государственная культурная политика призвана стимулировать насыщенность культурной жизни в каждом регионе России, способствовать развитию межрегионального культурного взаимодействия. Это является важнейшим фактором роста качества жизни, залогом динамичного развития субъектов Российской Федерации, основой единства не только культурного пространства, но и государственного единства России.

Государственная культурная политика предполагает повышение общественного статуса культуры, влияние культуры на все сферы государственной политики и жизни общества, рассматривается не как единойжды принятый и закреплённый в программах и мероприятиях комплекс мер, а как непрерывный динамичный процесс. Она постоянно корректируется в зависимости от изменений внутренней и внешней ситуации, учитывает вновь появляющиеся проблемы, изменяет набор действий при невозможности достичь

требуемого результата первоначально выбранными средствами.» (Цитата из: Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента РФ от 24.12.2014 г. № 808). Отмечается, что необходимо «выделение в качестве приоритетных воспитательной и просветительской функций культуры.

Это позволит существенно усилить воздействие культуры на процессы формирования личности, гуманизации образования, успешной социализации молодежи, создания качественной, благоприятной для развития личности информационной среды», под которой подразумевается социально-культурная среда вуза. «Государственная культурная политика должна строиться на следующих принципах:

- влияние культуры на все аспекты политики государства и сферы жизни общества;

- понимание культуры России как неотъемлемой части мировой культуры;

- приоритет права общества на сохранение материального и нематериального культурного наследия России перед имущественными интересами физических и юридических лиц;

- сочетание универсальности цели государственной культурной политики и уникальности субъектов и объектов культурной деятельности;

- территориальное и социальное равенство граждан при реализации права на доступ к культурным ценностям и участие в культурной деятельности;

- преобладание качественных показателей при оценке эффективности достижения целей государственной культурной политики». (Цитата из: Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента РФ от 24.12.2014 г. № 808).

Как пишет культуролог А.Я. Флиер: «культурная политика должна: быть неотъемлемой частью всех без исключения направлений государственной политики в целом, отражая ее духовно-ценностный и нравственно-нормативный аспекты; стать важнейшей составляющей социальной политики, которая в современных условиях может быть лишь комплексной социально-культурно-образовательной; образовывать собственно культурную политику (в узком смысле) как особое направление государственной и регулируемой государством общественной деятельности по стимулированию социально приемлемых и предпочитаемых духовно-ценностных и социально-нормативных проявлений человека, содержания и форм его общественного и индивидуального бытия» [7].

Рассмотрим еще один государственный документ «Государственная политика в сфере образования», где в разделе III. «Реализация государственной политики в сфере профессионального образования и профессионального обучения» подчеркивается: «Развитие кооперации образовательных организаций высшего образования, государственных научных учреждений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства», а в разделе VI. Открытость системы образования: «Информационная открытость системы образования», что прямо указывает на организацию в вузе социально-культурной деятельности для обучающихся (Цитируется по: Государственная политика в сфере образования, режим доступа: https://nic.gov.ru/ru/docs/analitics/publications/RF_policy_in_education).

Анализируя последние государственные нормативные документы, хотелось бы остановиться на следующих документах, в которых подчеркивается необходимость усиления воспитательной работы в вузах:

- Распоряжения Правительства от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»;

- Распоряжение Правительства от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;

- Указа Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. №203 «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг.»;

- Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» № 15-ФЗ от 5 февраля 2018 г.;

- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» и др.

В результате многие вузы разрабатывают Концепции воспитательной деятельности, в которых подчеркивается необходимость создания в вузе «социокультурной развивающей среды, единого воспитательного пространства на основе взаимосвязи учебного, научного и воспитательного процессов, предоставляющих обучающимся реальные возможности интеллектуального, профессионального и личностного развития, самореализации, проявления общественной и творческой активности» (Цитируется из: Концепция воспитательной работы с обучающимися Московского государственного университета пищевых производств).

Таким образом, реализация социально-культурной деятельности в вузе регламентируется различными нормативно-правовыми документами, начиная от международных, заканчивая локальными актами вузов.

Библиографический список

1. Ван Бо. Организация социально-культурной деятельности студентов средствами художественного творчества // Академия профессионального образования. – 2020. – № 2. – С. 69-78.

2. Ван Бо. Социально-культурная деятельность вуза в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. – 2021. - № 1 (86). – С. 129-131.

3. Ван Бо. Теоретический анализ понятия «социально-культурная деятельность вуза» // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XXII Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – С. 181-185.

4. Кривых С. В., Касиманова Л.А. Изучение влияния социально-культурной среды на личность // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №6 (43). – С. 179-181.

5. Сырбу А. Н., Бурыкин С. Е. Функции социально-культурной деятельности в образовательной сфере // International Journal of Humanities and Natural Sciences. - Vol.5. - Part 1. - P.101-105.

6. Туев В. В. Социально-культурная деятельность: понятие и предметное поле // Социально-культурная деятельность: история, теория, образование, практика: сб. статей. - Кемерово: КемГАКИ, 2002. - С. 32-47.

7. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. - М.: Академ. проект, 2000. – 212 с.

УДК 378

Бондарева Т.В., к.пед.н., доцент кафедры социально-педагогического образования и деонтологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева», Орел, e-mail: tanyabondareva75@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые аспекты реализации учебной дисциплины, направленной на овладение профессиональными компетенциями в области психолого-педагогического взаимодействия субъектов социально-педагогического процесса.

Ключевые слова: взаимодействие, психолого-педагогическое образование, профессиональная подготовка студентов.

Взаимодействие выступает важнейшей базисной категорией и является феноменом, при котором осуществляется воздействие, а затем и развитие объектов под влиянием взаимного действия друг на друга. «Взаимодействие - философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связей» [5]. На наш взгляд, более точное определение рассматриваемого термина предлагает Р.Х. Шакуров: «Взаимодействие - такая связь между членами группы, когда действие одной стороны вызывает в ответ определенное действие со стороны другой» [6].

Наше современное общество характеризуется большим объемом информации, высокой динамичностью, в котором одним из критериев успешной образовательной деятельности учреждения высшего образования становится возможность активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Основная цель такого взаимодействия — это повышение качества образования, и создание благоприятных условий для сохранения физического и психологического здоровья обучающихся, их полноценного развития и подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности.

Ведущими идеями образования сегодня становится идея диалога и принятия коллективных решений. Педагогическое взаимодействие — это личностный контакт преподавателя со студентом, направленный на взаимные изменения в их поведении, деятельности, отношениях, установках. Ведущей целью взаимодействия является развитие личности взаимодействующих сторон и их взаимоотношений. Основными характеристиками взаимодействия считают: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. Каждая из этих характеристик имеет свое содержание, но только их комплексная реализация в образовательном процессе обеспечивает его эффективность.

К интегративным характеристикам любого взаимодействия, в том числе и педагогического, относят срабатываемость и совместимость. Срабатываемость характеризует согласованность в действиях, обеспечивающую их успешность с

позиций количества, качества, скорости, оптимальной координации действий контактирующих сторон на основе взаимного содействия. Совместимость выражается в максимально возможной удовлетворенности партнеров друг другом, эмоциональной поддержке.

В организации педагогического взаимодействия педагогу принадлежит руководящая роль (в скрытой или открытой форме), но это не означает пассивности студентов, так как их стремления, интересы, потребности зачастую определяют выбор содержания и форм работы преподавателей. Взаимодействие может осуществляться как на микроуровне (в повседневной жизни, в рамках семьи, небольшого рабочего коллектива, студенческой группы и др.), как и на макроуровне (в рамках различных социальных структур, институтов, общества) [4].

Сегодня особенно важно актуализировать научно-теоретические и экспериментальные подходы к пониманию и изучению психолого-педагогического взаимодействия с целью формирования у студентов научно-методологической базы, составляющей основу психолого-педагогической деятельности.

Дисциплина «Психолого-педагогическое взаимодействие субъектов социально-педагогического процесса» ориентирована на формирование у студентов профессиональных компетенций в области психолого-педагогического взаимодействия, а также способности междисциплинарного и межведомственного взаимодействия со специалистами по решению профессиональных задач.

Значение данной дисциплины в профессиональной подготовке будущих обучающихся по направлению 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование определяется тем, что в современных условиях магистрант данного профиля должен быть готов к организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды, что является необходимой составляющей его профессиональных умений. В процессе обучения, в рамках дисциплины «Психолого-педагогическое взаимодействие субъектов социально-педагогического процесса» студенты получают знания о теоретических основах психолого-педагогического взаимодействия, технологиях и особенностях организации конструктивного взаимодействия в рамках педагогических ситуаций.

Дисциплина относится к части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, предусматривает реализацию следующих индикаторов профессиональных компетенций:

- знать теоретические принципы, основные виды и средства психолого-педагогической работы с обучающимися; процедуры и методы интерпретации и представления результатов психолого-педагогического обследования, психологические методы оценки параметров образовательной среды;
- уметь разрабатывать и оценивать просветительские программы для субъектов образовательных отношений; планировать, проводить и оценивать эффективность программ психолого-профилактической работы с обучающимися;
- владеть методами организации взаимодействия субъектов образовательных отношений; приемами работы с педагогами и преподавателями по организации эффективных учебных взаимодействий с обучающимися и обучающимися между

собой, методами психологической оценки параметров образовательной среды.

Программа дисциплины включает различные формы работы студентов: лекции, практические занятия с методическими рекомендациями по их выполнению, систему самостоятельной работы. Лекционные занятия направлены на формирование систематизированных знаний по разделам дисциплины. В ходе лекций раскрываются основные, наиболее сложные понятия дисциплины, а также связанные с ними теоретические и практические проблемы; даются рекомендации по практическому освоению изучаемого материала. Практические занятия являются формой организации педагогического процесса, направленной на углубление научно-теоретических знаний и овладение методами работы, в процессе которых вырабатываются умения и навыки выполнения учебных действий в сфере изучаемой науки. Практические занятия предполагают детальное изучение обучающимися отдельных теоретических положений учебной дисциплины. В ходе практических занятий формируются умения и навыки практического применения теоретических знаний в конкретных ситуациях путем выполнения поставленных задач, развивается научное мышление и речь, осуществляется контроль учебных достижений обучающихся [1].

Контроль за качеством обучения и ходом освоения дисциплины осуществляется на основе рейтинговой системы текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов. Рейтинговая система предполагает 100-балльную оценку успеваемости студента по учебной дисциплине в течение семестра, для чего разработаны критериальная база рейтинговой оценки, типовые контрольные задания, методические материалы по их применению.

Самостоятельная работа обучающихся является неотъемлемой частью процесса обучения магистрантов. Правильная организация самостоятельной работы позволяет обучающимся развивать умения и навыки в усвоении и систематизации приобретаемых знаний, обеспечивает высокий уровень успеваемости в период обучения, способствует формированию навыков совершенствования профессиональных качеств. Самостоятельная работа во внеаудиторное время включает в себя подготовку к аудиторным занятиям, а также изучение отдельных тем, расширяющих и углубляющих представления обучающихся по разделам изучаемой дисциплины, что предполагает проработку теоретического материала, работу с научной литературой, выполнение практических заданий, подготовку ко всем видам контрольных испытаний, выполнение творческих работ (например, определить спектр наиболее актуальных проблем социального-педагогического взаимодействия подрастающего поколения; разработать программу организации взаимодействия педагога-психолога с подростками «группы риска» и др.) [3].

Эффективность такого взаимодействия обеспечивает:

- для студентов: приобретение социального опыта, повышение качества и эффективности развития, воспитания и обучения, сформированность активно-познавательной позиции [3];

- для педагогов: позволяет оценить свои профессиональные возможности и достижения, постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство; сформировать партнерские, доверительные отношения между коллегами, создать пространство для интеграции педагогических технологий, используя ИКТ;

осуществлять поиск новых идей, работать над совместными проектами В целом, реализация дисциплины в рамках образовательного процесса обеспечивает формирование необходимого уровня профессиональных компетенций в области психолого-педагогического взаимодействия, а также способствует развитию у обучающихся профессионального мышления, стремления к профессиональному и личностному самосовершенствованию, навыков самоанализа, профессионального общения, самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Бондарева, Т.В., Абашина, А.Д. Проектирование содержания учебной дисциплины в системе гуманитарной подготовки бакалавров// Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Мат-лы XVIII Межд. научно-практ. конф. Памяти Макаренни Александра Александровича. Отв. ред.: Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. - С. 45-51.
2. Бондарева, Т.В. Подготовка студентов к социальной работе с пожилыми//Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. -2006. -№ 2. -С. 99-101.
3. Бражник, Е.И., Абашина, А.Д., Сундукова, Э.И., Маслова, Н.Ф. Проектирование образовательных программ как способ оптимизации научно-исследовательского творчества студентов // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. - 2015.- № 4. -С. 2352.
4. Григорьева, И. А. Проблемы социального взаимодействия в контексте социальной работы //Личность. Культура. Общество. -Т.14. -№-2. -2012. -С. 306-308
5. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. – М.: «Советская энциклопедия», 1983.
6. Шакуров, Р.Х. Социально-экономические основы управления: руководитель и педагогический коллектив – М.: Просвещение, 1990.

УДК 378

Гришкевич Е.В., преподаватель кафедры социальной педагогики БГПУ им. Максима Танка, Минск, e-mail: grishkevich781@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в данной статье рассматриваются компоненты готовности будущего педагога к организации социально-педагогической деятельности, а также представлена структура социально-педагогической компетентности педагога.

Ключевые слова: педагог, социально-педагогическая деятельность, готовность к профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе готовность к педагогической деятельности чаще всего представлена как результат подготовки, которую получает будущий специалист в период обучения в вузе.

Готовность будущего учителя к социально-педагогической деятельности может рассматриваться как:

- 1) интегративное личностное образование, определяющее субъектную позицию педагога, систему его ценностных установок, знания, умения и навыки в социально-педагогической сфере и способы профессионального поведения и деятельности;

2) иерархически организованная трехуровневая система (психологический, научно-теоретический и операционально-технологический уровни) с инвариантной структурой, проявляющейся в пяти компонентах:

- личностном (совокупность профессионально значимых личностных качеств);

- потребностно-мотивационном (система профессионально важных для реализации социально-педагогической деятельности мотивов деятельности; направленность личности будущего педагога на профессиональную социально-педагогическую деятельность);

- знаниевом (психолого-педагогические, правовые, культурологические знания, способы профессионального мышления и деятельности, необходимые для реализации социально-педагогической деятельности в школе);

- деятельностном (совокупность проективных, организаторских, конструктивных умений будущего учителя, владение личностно ориентированными образовательными технологиями);

- рефлексивном (способности и умения в сфере самоанализа и самооценки профессиональной социально-педагогической деятельности).

Анализ научных работ В. А. Сластенина, А. И. Мищенко, З. Ф. Меретуковой, В. А. Мижерикова, Л. М. Митиной и других позволили выделить в структуре готовности учителя к профессиональной социально-педагогической деятельности несколько составляющих: психологическую, научно-теоретическую, практическую (операционально-технологическую). Психологическая (личностная, ценностно-мотивационная) готовность включает направленность личности будущего учителя на организацию социально-педагогической деятельности в школе, высокий уровень развития таких личностных качеств, как гражданственность, толерантность, ответственность, мобильность, демократичность студента. Психологический аспект готовности будущего учителя к социально-педагогической деятельности – профессионально важное, сложное личностное новообразование, формируемое в процессе профессиональной вузовской подготовки. Это устойчивое психологическое состояние личности, обладающее длительным характером и своей структурой, в которую входят: положительное отношение к социально-педагогической деятельности, адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, мотивация, направленность личности.

Научно-теоретическая готовность понимается как совокупность научных знаний по философии, культурологии, политологии, социологии, педагогике и т. д., правовая и кросс-культурная грамотность будущего педагога. Она не сводится только к психолого-педагогическим и специальным (предметным) знаниям в области социальной педагогики. Свое проявление научно-теоретическая готовность находит в предметной деятельности педагога, поэтому ее критериальными показателями выступают аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения. Практическая (операционально-технологическая) готовность представляет собой владение будущим педагогом навыками проектирования социально-педагогической деятельности, личностно ориентированными технологиями, активными формами и методами воспитания учащихся, учитывающими особенности социализации личности.

Операционально-технологическая готовность учителя выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. наблюдаемых действиях – организаторских и коммуникативных умениях. Критериальными показателями ее сформированности выступают организаторские способности (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные), умения педагогического общения, навыки педагогической техники.

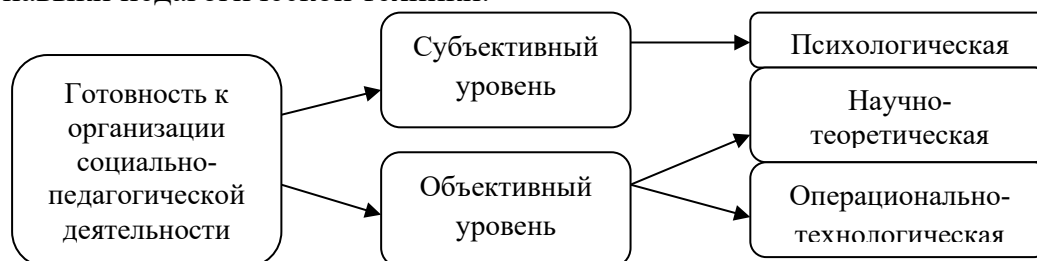


Схема 1. – Структура готовности педагога к организации социально-педагогической деятельности

Научно-теоретическая и операционально-технологическая готовность образуют составляющую общей профессиональной педагогической компетентности – социально-педагогическую компетентность педагога, которая предполагает готовность педагога выполнять социально-педагогические функции, направленные на познание индивидуально-личностных и поведенческих особенностей детей, овладение способностью анализировать их социально значимые проблемы и социальные связи, формирование опыта профессиональной деятельности в воспитании, обучении и социальной защите детей с целью их позитивной социализации [2].

В структуре социально-педагогической компетентности учителя выделяется несколько компонентов: потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Мотивационно-потребностный компонент включает в себя личностное, смыслообразующее отношение к социально-педагогической деятельности. Он связан с ценностными представлениями о важности результатов деятельности, профессиональной направленностью.

В состав данного компонента входят: потребности, внешняя и внутренняя мотивация, а также все виды побуждений, вызывающие активность деятельности (мотивы, интересы, цели, желания, убеждения и др.), что составляет побудительную направленность личности будущего учителя на овладение социально-педагогическими знаниями и умениями.

Сформированность данного компонента социально-педагогической компетентности позволяет педагогу получить ответ на вопрос: для чего необходима организация социально-педагогической деятельности с обучающимися? насколько это представляется важным для самого педагога и ребенка?

Когнитивный компонент составляет теоретическое ядро социально-педагогической компетентности и представляет совокупность знаний и умений социально-педагогического характера. Сформированность данного компонента проявляется в умениях систематически пополнять свои знания путем самообразования, анализировать ситуации социального взаимодействия,

формулировать социально-педагогические задачи и определять способы их оптимального решения.

В основе деятельностного компонента социально-педагогической компетентности лежат сложные комплексные умения, которые необходимо сформировать в процессе подготовки будущего специалиста. Сформированность данного структурного компонента проявляется в умении выбирать наиболее рациональные формы социально-педагогической деятельности, умении прогнозировать конечный результат своей профессиональной деятельности, умении организовать ситуации социального взаимодействия.

Рефлексивный компонент социально-педагогической компетентности будущего педагога выражается в сознательном контроле результатов своей деятельности, нацеленности на сотрудничество и сотворчество всех субъектов образовательного процесса, склонности к самоанализу. Рефлексия позволит будущему учителю анализировать педагогические процессы и явления; определять и устранять затруднения в организации социально-педагогической деятельности, находить резервы для самосовершенствования в педагогической среде, регулировать свою социально-педагогическую деятельность.

Таким образом, готовность будущего педагога к организации социально-педагогической деятельности представляет собой сложное многокомпонентное интегративное личностное образование учителя, а сформированность всех ее уровней и компонентов образуют социально-педагогическую компетентность педагога.

Библиографический список

1. Аксютин, З.А. Социально-педагогическая компетентность как цель и результат углубленной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы / З.А. Аксютин // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №6 (25). – С. 114 – 119.

2. Бойко, Т.Н. Формирование социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Н. Бойко. – Брянск, 2016. – 211 с.

УДК 378

Гусев А.Ю., ст. преподаватель, аспирант ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, e-mail: gvdance@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОЧЕРКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы формирования индивидуального почерка будущего педагога-хореографа в процессе социокультурного проектирования. Использование социокультурного проектирования как инструмента формирования индивидуального почерка может быть активно использовано на практике в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов.

Ключевые слова: педагог-хореограф, хореографическое искусство, индивидуальный почерк хореографа, индивидуализация обучения, социокультурное проектирование.

В настоящее время на рынке труда наблюдается увеличение спроса на педагогов-хореографов, при этом, обладающих яркой творческой

индивидуальностью, креативным подходом к решению различных образовательных, воспитательных и художественно-творческих задач, инициативностью и самостоятельностью. Значимость уникальности, своего особенного почерка повышается, педагоги-хореографы стремятся придумать оригинальную идею и воплотить ее новым захватывающим способом, чтобы привлечь зрительскую аудиторию, удивить членов жюри.

Индивидуальный почерк имеет важное значение в хореографии, это значимый аспект личности педагога-хореографа, который будет подпитывать его творчество для создания новых работ и проектов, развития хореографической культуры. Все это делает актуальной проблему формирования индивидуального почерка будущего педагога-хореографа в процессе социокультурного проектирования.

В современной образовательной ситуации мы видим решение этой проблемы в расширении практики индивидуализации обучения [4]. Актуальность этого направления подтверждается объемом и содержанием публикаций, материалов конференций, мнениями ведущих специалистов в сфере образования, тематикой диссертационных исследований, изменениями в законодательной базе. Тем не менее, при значимом объеме имеющихся исследований, вопрос индивидуализации подготовки педагога-хореографа и становления его индивидуального почерка остается недостаточно изученным. Это обусловлено тем, что профессиональная подготовка педагогов-хореографов имеет свои особенности, как и их профессиональная деятельность.

Хореографы часто становятся известны своим индивидуальным почерком, который они развивают со временем и могут начать развивать уже во время обучения в вузе. Их почерк может отражаться в лексике и рисунке танца, выборе музыки, методике преподавания, общении, процессе создания танца, осуществлении проекта, организации учебного процесса и других факторах.

Ю.А. Кившенко определяет индивидуальный почерк педагога-хореографа как неповторимую, своеобразную совокупность характерных черт и особенностей лексического и композиционного построения хореографического произведения, присущих отдельному педагогу-хореографу, балетмейстеру, отличающих его творческие работы от других. Автор, исследуя особенности почерка хореографа, проводит сравнение этой характеристики со стилем, отмечая, что если в основе индивидуального стиля хореографа лежит креативный компонент, то в основе почерка заложен комплекс мыслей и чувств хореографа, его мотивы, склонности, профессиональные способности, то есть уникальная целостная структура личности творца [3].

Страсть и наслаждение творчеством, танцем и музыкой являются важными элементами индивидуального почерка. Если хореограф не заинтересован в том, что он создает, то, скорее всего, его ученики и зрительская аудитория тоже не будут заинтересованы. Очень важно, чтобы огонь, который горит за потребностью хореографа творить, пробивался на передний план его работы. Индивидуальный почерк педагога-хореографа реализуется в поведении и культивировании различных способностей в актах профессиональной деятельности. Его формирование обусловлено темпераментом и характером, являющимися основанием для выделения различных типов почерка.

Безусловно, работа по формированию всех компонентов индивидуального почерка будущего педагога-хореографа требует индивидуального подхода к каждому студенту, предполагает индивидуализацию обучения, так как у каждого из обучающихся вышеперечисленные компоненты развиты по-разному, есть свой набор возможностей и профессиональных потребностей.

Творческая активность, проявление индивидуальных качеств, которые необходимы для формирования индивидуального почерка, эффективнее всего проявляются, когда созданы необходимые педагогические условия. На наш взгляд, таким условием может являться индивидуализация обучения средствами социокультурного проектирования.

Социокультурное проектирование позволяет достичь качественно нового уровня подготовки специалистов в области хореографического искусства. Мы рассматриваем социокультурное проектирование как образовательную технологию, которая может использоваться в профессиональном образовании педагогов-хореографов как средство индивидуализации обучения и формирования их индивидуального почерка [2].

Возможность формирования индивидуального почерка педагогов-хореографов обусловлена тем, что при социокультурном проектировании у студентов появляется уникальная возможность попробовать себя в разных ролях, например, в роли хореографа-постановщика, танцовщика, репетитора, организатора художественно-творческого и педагогического процессов, режиссёра, руководителя проектной команды и др.

Проектирование в сфере хореографической педагогики направлено на самореализацию личностных и профессиональных способностей и активизацию самостоятельного творческого поиска студентов – будущих педагогов-хореографов. Именно в процессе этого поиска, в процессе апробации различных стилей и жанров, формируется личность будущего хореографа, вырабатывается его индивидуальный почерк [1].

Приведем примеры социокультурных проектов разных видов в таблице 1.

Таблица 1 – Примеры социокультурных проектов в области хореографического искусства, направленных на формирование индивидуального почерка будущего педагога-хореографа

Виды проектов	Примеры проектов
Образовательные проекты	– разработка обучающих программ в области хореографии; – проведение мастер-классов, практикумов, тренингов и др.
Просветительские проекты	– культурное просвещение в области хореографии; – популяризация танцевальных жанров; – создание танцевальных видеоклипов, приуроченных к праздничным и памятным датам; – празднование памятных дат, юбилеев танцовщиков и балетмейстеров, традиционных народных праздников
Информационные проекты	– создание информационных ресурсов о хореографической культуре и др.
Культурно-досуговые проекты	– организация праздников и досуга, в том числе средствами фольклорных и обрядовых традиций и др.
Художественно-творческие проекты	– восстановление концертных номеров и фрагментов спектаклей прошлых лет;

	– создание новых хореографических постановок; – организация и проведение конкурсов, фестивалей, танцевальных шоу; – участие в конкурсах и фестивалях хореографического творчества, в том числе и выездных
Исследовательские проекты	– организация и проведение научно-исследовательской деятельности; – выполнение исследовательских работ.

Внедрение в образовательный процесс технологии социокультурного проектирования способствует осуществлению самых различных креативных идей, замыслов, раскрытию и развитию творческого потенциала студентов-хореографов. Творческая активность, проявление индивидуальных качеств, которые необходимы для выработки индивидуального почерка, эффективнее всего проявляются, на наш взгляд, при индивидуализации обучения. Мы предполагаем, что социокультурное проектирование может служить эффективным средством индивидуализации обучения и формирования индивидуального почерка будущего хореографа.

Библиографический список

1. Гусев А. Ю. Педагогический потенциал социокультурной проектной технологии в индивидуализации обучения будущих педагогов-хореографов / А. Ю. Гусев // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XXII Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург-Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 2021. – С. 190-193.

2. Гусев А. Ю. Проблемы индивидуализации обучения будущих педагогов-хореографов в педагогическом вузе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 4 (79). – С. 20-24.

3. Кившенко Ю. А. Формирование индивидуального почерка у будущего педагога-хореографа // Вестник Самарского государственного университета. – 2009. – № 5(71). – С. 112-117.

4. Кривых С. В. Дистанционное обучение как средство индивидуализации профессионального образования // Академия профессионального образования. – 2020. – № 4 (95). – С. 3-9.

УДК 378

Елистратова К.А., к.филол.н., директор МОУ «Инженерно-технологическая школа», Ленинградская область. e-mail: xenos88@mail.ru

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО
КРОСС-МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Аннотация. В данной статье представлена авторская концепция кросс-многомерного образовательного процесса и обсуждается влияние данного феномена на выбор форм, средств и технологий социального воспитания обучающихся. С учетом фактора многомерности проблематизируются вопросы создания воспитывающих ситуаций, реализации эффективных воспитательных практик.

Ключевые слова: кросс-многомерный образовательный процесс; социальное воспитание; мультисредовые эффекты; мультисредовый подход.

Устройство современного мира претерпевает значительные изменения. Меняются структуры, подходы. На смену одним приходят другие парадигмы.

Имеют место кризис традиционности, рост неопределенности, хаос. Вопрос о том, могут ли не изменяться в этих условиях образование, воспитательные системы является излишним. Информационная насыщенность и турбулентность, многообразие и конкуренция идей, инновационные процессы предопределяют более частую смену, пересмотр педагогических форм, методов и технологий, а самое главное, ведут к существенному усложнению образовательного процесса. Управление педагогическими системами обучения и воспитания становится более стохастичным, ситуативным, ориентированным не столько на цели, сколько на ценности.

Естественно, что динамичные преобразования в экономике, социальной сфере предъявляют новые требования к человеку, формированию современной человеческой инфраструктуры и, соответственно, ко всем уровням образования. Предполагается, что системы общего, профессионального, высшего и дополнительного образования, ориентируясь на новые технологии, процессы цифровизации, системы искусственного интеллекта, должны не просто адаптироваться к изменениям, а предполагать формирование у обучающихся в опережающем режиме таких знаний, навыков и компетенций, которые предопределяют их успешность, устойчивость, профессиональное и личностное развитие.

В такой ситуации незыблемым, безусловным приоритетом становится личность обучающегося, его культурно-образовательное становление и развитие. Таким образом, есть обучающийся, его преподаватели, воспитатели, наставники, учебная группа и то самое сложное, насыщенное событиями, коммуникациями, практическими действиями образовательно-воспитательное пространство. Представляется, что для адекватного, полного и системного представления современного образовательного процесса в школе, учреждении профессионального образования необходим принципиально новый концептуальный подход. В этой связи, в развитие средового и контекстного подходов в педагогике, нами, совместно с В.П. Панасюком выдвинута кросс-многомерная концепция организации и функционирования образовательного процесса [2].

Под кросс-многомерностью понимается, что реально в образовательном процессе, как сложной, открытой, динамической и вариативной социально-педагогической системе, представлено многообразие пространств и сред, пересекающихся и взаимодействующих друг с другом, порождающих ряд системных эффектов и предоставляющих дополнительные возможности в плане решения образовательно-воспитательных задач. В числе таковых, наряду с образовательной, можно назвать социальную, цифровую, инновационную, технологическую, валеологическую, культурно-историческую, поли- и этнокультурную, архитектурно- и предметно-пространственную среды; гуманитарное, географическое, библио-медийное, сетевое, виртуальное, аксиологическое, семантическое, семиотическое, событийное пространства.

К примеру, в рамках образовательного процесса реально пересекаются, взаимодействуют, взаимно дополняют друг друга культура, библиосфера. Культура организует себя в форме определенного «пространства – времени» и вне такой организации существовать не может. Это вытекает из коммуникационно – семиотической концепции, выдвинутой выдающимся отечественным филологом,

культурологом и семиотиком Ю.М. Лотманом – первооткрывателем идеи семиосферы [3, с. 26]. Библиосфера также предстает в виде социального пространства, включающего в себя библиотечные, библиографические, книгоиздательские, книготорговые социальные институты и сопутствующие социальные явления – например, библиофильство, цензура, некоммерческие объединения типа «Пушкинская библиотека» [3, 2016]. Руководствуясь суперсистемным подходом к книжной коммуникации, А.В. Соколов (2016), дефиницию «библиосфера» определяет, как сложившуюся на индустриальном этапе техногенной цивилизации национальную систему инфраструктурных, книжно-коммуникационных систем, обеспечивающую сохранение, воспроизводство и дальнейшее развитие нации [3].

Добавим к этому, что библиосфера, реально взаимодействует с образовательным процессом, проявляет себя в образовательной среде с помощью присущих ей, логично связанных и предполагающих друг друга функций:

- кумулятивная – формирование документных фондов;
- коммуникативная – предоставление документов и устное общение;
- мемориальная – хранение социальной памяти;
- информационная – сообщение о документах в библиотеке или вне ее;
- аксиологическая – ценностно-ориентационное воздействие на читателя [3,

с. 215].

Использование же цифровых носителей информации, задействование аксиологической составляющей и событийных практик придают библиосфере максимальную интегрированность с образовательным процессом, позволяют в наибольшей мере использовать ее потенциал в образовательно-воспитательных целях. В этой связи, можно согласиться с Козыревой О.А., Гайко М.Е. (2011), которые утверждают, что мультисредовый подход фасилитирует изучение явлений и событий в социальной педагогике, в общей и профессиональной педагогике, в социологии [1, с. 32]. Авторы под мультисредой понимают «результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования» [1, с. 26].

Если встать на позиции мультисредового подхода к рассмотрению образовательного процесса, то разрабатываемые в его логике модели и технологии будут ориентировать субъектов деятельности на различные ролевые позиции в различных средах, проявление ими своих многогранных способностей, навыков, знаний, компетенций, задействование на интегративных началах потенциала науки, культуры. Субъект образовательной деятельности в данном случае выступает полисубъектом, реализующим свои природные задатки, преодолевающим ограничения локальных пространств и изолированности отдельных из таких пространств и сред. Мультисредовый подход ориентирует на одновременное включение субъектов образовательной деятельности, социально-воспитательных практик в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегасред,

способствует гибкой и ситуативной трансформации внутреннего и внешнего мира, реализации моделей и инструментов самообразования, самоопределения, самоутверждения, саморазвития и самореализации в соответствии с аспектными позициями и приоритетами личности.

В качестве примера применения в образовательно-воспитательном процессе мультисредового подхода может служить перенос аксиологического знания и ценностных картин мира сначала из прошлого в настоящее, а затем из настоящего в будущее; представление реальных объектов в цифровом формате с погружением и раскрытием технологической, инновационной, культурно-исторической составляющих. Ярким проявлением мультисредовости является поликультурная воспитывающая среда. По сути, она является своеобразной кросс – культурой, включает в себя совокупность разнородных информационно-педагогических сред, находящихся в состоянии сложного взаимодействия в виде социальной коммуникации, преобразующей деятельности, воспитательных и событийных практик.

Суть идеи использования мультисредового подхода, предложенного нами, заключается в погружении обучающихся в ходе учебных занятий, воспитательных мероприятий, событийных, волонтерских практик в различные взаимосвязанные пространства и среды, упомянутые выше.

Использование мультисредового подхода, осуществление образовательно-воспитательного процесса на пересечении различных пространств и сред дает целый ряд значимых эффектов, в том числе с точки зрения формирования и развития культуры личности, функциональной грамотности, навыков будущего, сквозных компетенций, достижения опережающего эффекта в образовании на различных его уровнях и этапах реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Библиографический список

1. Козырева О.А., Гайко М.Е. Возможности мультисредового подхода в педагогике и социологии // Образование. Карьера. Общество. – 2011. - № 3 (32). – С. 24-32.
2. Панасюк В.П., Елистратова К.А. Кросс-многомерная концепция и потенциал развития современного школьного образования: монография. – СПб.: Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности; Издательство: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. - 86 с.
3. Соколов А.В. Библиосфера и инфосфера в культурном пространстве России. Профессионально-мировоззренческое пособие / А.В. Соколов. – М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2016. – 384 с.

УДК 378.147

Есикова Т.В., к.пед.н., доцент кафедры воспитания и социализации, РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье представлен теоретический обзор научной проблемы – педагогической поддержки социализации студентов вузов. Рассматриваются философские предпосылки изучения педагогической поддержки социализации студентов как основополагающие положения. Обозначен основной методологический подход изучения социализации студентов – субъект-субъектный. Дано авторское

определение педагогической поддержки социализации студентов и намечены основные направления его научной новизны и практической значимости.

Ключевые слова: социализация, педагогическая поддержка, педагогическая поддержка социализации студентов.

На современном этапе развития общества произошли значительные изменения в образовательном пространстве, обуславливающие актуализацию проблемы социализации студентов. Причинами данного явления являются следующие факты. Дистанционное и смешанное, совмещенное обучение студентов значительно изменило влияние личности преподавателя на социализацию, так как уменьшилось реальное взаимодействие со студентами. Теоретическая информация стала более доступной для студентов в связи с расширением возможностей интернета и электронно-библиотечных систем, что требует пересмотра традиционных форм и методов обучения. Ориентированность на мировое образовательное пространство повлияла на поиск новых образовательных технологий в отечественной вузовской педагогике. Современный студент оказывается недостаточно подготовленным к будущей профессиональной деятельности, так как условия современного образования направлены на освоение общекультурных и профессиональных компетенций, но недостаточно способствуют социализации студента.

Возникла потребность в глубоком и всестороннем изучении социализации студентов, которая может быть не только стихийным неуправляемым процессом, но и целенаправленным процессом в процессе образования современного вуза и требует педагогической поддержки. Очевидно, что образовательный процесс в современном вузе не может осуществляться только как трансляция знаний.

Предпосылками изучения педагогической поддержки социализации студентов являются *философские труды* Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона и других ученых, в которых обозначены следующие идеи, нацеливающие, что подрастающее поколение необходимо:

- обучать в социуме, заботиться о нравственном воспитании [8];
- приучать к исполнению общественных порядков в воспитании добродетельности [1].
- следовать добродетелям, не вредить другим, не совершать несправедливости [10];
- исполнять гражданские обязанности воспитывать в труде (Демокрит, Квинтилиан, Цицерон, Гоббс);
- приучать к справедливости и исполнению долга (Тертуллиан, Августин), действию «из принципа» (И.Кант) [5].

«Принцип», по Канту, – это свободно выбранное приоритетное правило поведения, которым человек руководствуется. Идея, возведенная в принцип, возвышается над меняющимися желаниями, потребностями и пристрастиями, а также над подвижными обстоятельствами, к которым необходимо приспособляться. Практику возведения идеи в принцип И.Кант считал важной составляющей в процессе воспитания и самовоспитания. С его точки зрения, самопринуждение обеспечивает независимость человека в обществе и контролирует собственные нежелательные импульсы [5]. Г.В.Ф. Гегель считал, что основным в воспитании является идея свободы личности от пороков и развитие духовности. Под духовностью понимается направленность

мировоззрения личности, которое ориентировано относительно высших ценностей человеческого бытия, творческая сила и источник созидания ценностей совместной жизни людей и саморазвития в стремлении к духовному идеалу. Благодаря духовному развитию человек осознает причины нарушений социальных норм и предписаний [2].

Социализация к настоящему времени изучена с точек зрения различных наук, таких как социология (Ф.Г.Гиддингс, Э.Дюркгейм, Т.Парсонс, Г.Тард), психология (К.А.Альбуханова-Славская, Б.Г.Ананьев, М.В.Демин, Н.П.Дубинина, И.С.Кон, Б.П.Парыгин, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн, Э.Эриксон), педагогика и представляет собой (Г.М.Андреева, А.В.Мудрик, Т.В.Склярова). Одним из первых ученых, начавший изучать понятие «социализация» был профессор социологии Нью-Йоркского университета конца XIX века Ф.Г.Гиддингс, который писал, что общество представляет собой «естественно развивающуюся группу сознательных существ» [3, с. 78], которые присваивают социальный опыт. На индивида постоянно влияют в обществе социальные факты, то есть происходящие в социуме явления. Э.Дюркгейм называет социальными те явления, которые существуют независимо от индивидов, но оказывают воздействие на них. «Социальным фактом является всякий образ действий, определенный или нет, но способный оказывать на индивида внешнее принуждение» [4, с. 19].

Современный взгляд на изучение социализации заключается в смещении акцента с социума на самого человека. В современных исследованиях социализация рассматривается не только как стихийный процесс влияния, но, прежде всего, как утверждает А.В.Мудрик, жизнедеятельность индивида, его мировоззрение, ценности развиваются благодаря влиянию социума и от факторов взаимодействия его с социумом (микрофакторов, мезофакторов и макрофакторов [6]. Исследование социализации как процесса и результата опирается на субъект-субъектный подход, предполагающий активную жизненную позицию индивида, активно воспринимающего события и социальные факты, влияющие на него из общества. В узком смысле данной категории, под социализацией понимается «процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром, процесс вхождения индивида в общество» [6, с. 13]. Социализация студентов – это процесс усвоения социальных профессиональных ролей, интериоризация социальных норм, формирование основных мировоззренческих ценностей и представлений об обществе через призму профессиональной деятельности. Педагогическая поддержка рассматривается учеными как содействие образованию обучаемого (С.А.Писарева, Е.В.Пискунова, А.П.Тряпицына), которая состоит «в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности» [7, с. 12].

Педагогическая поддержка в вузе — это организация конкретной деятельности в учебном процессе по содействию саморазвитию студентов, которая направлена на решение его проблем, «связанных с продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением» [9, с. 150]. Педагогическая поддержка личности в образовательном процессе направлена на позитивное отношение к учебной деятельности, развитие личностного потенциала в социуме и успешное освоение социальных ролей и норм.

Образование обусловлено культурой общества (П.Сорокин, А.Тойнби, Э.Тоффлер) и социокультурной ситуацией, в которой развивается индивид (Ю.А.Булкин, С.А.Писарева, А.П.Тряпицына, И.Д.Фрумин). Поэтому под **педагогической поддержкой социализации студентов** подразумевается *содействие включению студентов новые образовательные технологии, которые будут способствовать не только получению профессиональных и общекультурных компетенций, но и способствовать формированию ценностей, мировоззрения представлений о социальных ролях и нормах в профессиональной деятельности и способствовать профессиональному развитию будущего специалиста и вхождению в социальные контексты будущей профессиональной деятельности.*

Педагогическая поддержка социализации студентов, имеющих особые возможности здоровья предполагает содействие включению в социальное пространство вуза. Инклюзивное образование обеспечивает равные права в получении образования, с учетом возможностей и ограничений молодых людей, индивидуальную, комплексную, специализированную коррекционную помощь, максимальную реабилитацию и раннюю социальную интеграцию [11]. Условием конкурентоспособности будущих молодых специалистов, соответствие рынку труда является гибкость к динамичной социальной и профессиональной среде, развитие его профессиональной компетентности, способность к быстрому усвоению новых профессиональных знаний, способность переключаться с одного вида на другой, совмещать различные профессиональные функции.

Признаками успешной социализации студентов являются: нацеленность на активное самостоятельное получение и преобразование знаний в творческой учебной и научной социально ориентированной деятельности. Поэтому для эффективной социализации студентам необходима организация соответствующего образовательного процесса. Организация педагогической поддержки социализации студентов заключается и в их социальной адаптации и подготовке «к условиям конкуренции в современном обществе» [9, с. 5] во взаимодействии студентов и социального окружения (В.Г.Бочарова, И.А.Липский), социального образования (А.И.Арнольдов) способов и средств регуляции процесса усвоения социальных ролей и норм и организации социального воспитания.

Педагогическая поддержка студентов вузов предполагает освоение новых видов социализации, поэтому образовательный процесс должен включать проектную и научно-исследовательскую деятельность, формирующую ценности, интериоризирующую социальные нормы, формирующую мировоззрение. Студенческая научно-исследовательская деятельность осуществляется в вузах, но технологии ее осуществления нуждаются в доработке в соответствии с современными информационными возможностями. Кроме того, необходимо исследовать каким образом осуществлять педагогическую поддержку социализации студентов стандартизированно и независимо от личности преподавателей и студентов, а на основе четко разработанных критериев и образовательных программ, мероприятий по социальному воспитанию, обязательных для всех студентов, организации проектной, волонтерской деятельности и творчества.

Библиографический список

1. Аристотель. Политика / Аристотель. - 2-е изд. - Москва: Академический Проект, 2020. - 318 с.
2. Гегель Георг. Философия права: - / Гегель Георг, Столпнер Борис Григорьевич; Гегель Г.; пер. Столпнер Б. Г. - Москва: Юрайт, 2020. - 292 с.
3. Гиддингс Ф.Г. Основы социологии. – М.: Издание магазина «Книжное дело». – 1898. – 418 с.
4. Дюркгейм Э. Метод социологии / Пер. с фр. – Киев-Харьков: Южнорусское книгоиздательство Ф.А.Логансона. – 1899. – 153 с.
5. Кант Иммануил. Критика практического разума: - / Кант Иммануил, Соколов Николай Матвеевич; Кант И.; пер. Соколов Н. М. - Москва: Юрайт, 2021. - 177 с.
6. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
7. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Педагогическая поддержка в условиях цифровизации образования // В сб. Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения, сборник докладов X научной-практической конференции. – Спб., 2020. – С. 12-19.
8. Платон. Диалоги. Т. 1 / Платон. - 2-е изд. - Москва: Академический Проект, 2020. - 367 с.
9. Социально-педагогические факторы успешной социализации обучающихся: коллективная монография / под ред. проф. П.А.Шептенко. – Барнаул: АлтГПУ, 2016. – 167 с.
10. Цицерон Марк Туллий. Учение академиков. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков: - / Цицерон Марк Туллий. / пер. Федоров Н. А. - Москва: Юрайт, 2020. - 240 с.
11. Zacharuk T. Comparative analysis of the attitude of Polish and Ukrainian students to social exclusion // Contemporary university Education. – Sofia. – 2017. – P. 44-62.

УДК 378

Жданова М.А., к.пед.н., доцент, доцент кафедры воспитания и социализации института педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: inferno07@mail.ru;

Светлакова В.С., магистрантка кафедры воспитания и социализации, E-mail: val_cc@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Статья посвящена исследованию возможностей применения рекламы как средства воспитания и профилактики девиантного поведения в студенческой среде. Представлены результаты опроса, проведенного магистрантами в процессе практики, отражающие отношение студентов к проблеме аддиктивного поведения в молодежной среде и социальной рекламе как средству воспитательного воздействия.

Ключевые слова: социальная работа с молодежью, социальная реклама, профилактика аддиктивного поведения.

Социально-экономические трансформации, происходящие в современном обществе, порождают ситуации риска, создают условия для попадания человека в «зону риска» [1, с. 239]. Одной из актуальных проблем социализации современной молодежи выступает проблема девиантного поведения. Распространенность различных форм социальных девиаций среди современной российской молодежи, включая студенческую среду, указывает на необходимость применения новых эффективных технологий профилактики. К таким технологиям мы относим социальную рекламу.

По мнению П.А. Чукреева и А.В. Тогошиевой, реклама как часть массовой культуры имеет большое влияние на молодое поколение. Для современного молодого человека реклама становится своего рода демонстрационным ориентиром, виртуальным миром идей и ценностей, поскольку она говорит не только о товарах, но и предлагает типичные ситуации социального взаимодействия [2, с. 119].

Согласно В.О. Кузьминой, одним из ресурсов повышения эффективности профилактической и воспитательной работы, включая проблемы формирования аддикций как проявлений девиантного поведения, является адаптация технологий воздействия на личность, отработанных в системе маркетинговых коммуникаций. Дело в том, что наиболее продуктивные способы воздействия на личность в последние десятилетия отрабатывались в области рекламы, PR, сетевого маркетинга и т.п. Опыт показывает, что путем адаптации и активного использования в воспитательной работе таких технологий можно существенно повысить качество профилактики [3, с. 120]. Одним из видов некоммерческой рекламы является социальная реклама.

Магистрантами программы «Социальная работа в различных сферах жизнедеятельности» на базе института педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» было выполнено исследование на основе метода анкетирования, ориентированное на следующие задачи:

1. Определить формы аддиктивного поведения, которые, по мнению молодых людей, наиболее распространены в студенческой среде.
2. Выявить наиболее предпочтительные для студентов формы получения информации об аддиктивном поведении.
3. Определить отношение студентов к современной социальной рекламе.
4. Определить и охарактеризовать критерии оценки эффективности социальной рекламы, обращенной к молодежной аудитории.

Респондентами выступили студенты в возрасте от 17 до 30 лет как дневного, так и заочного отделения, в количестве 100 человек.

Опрос студентов института педагогики (100 человек) проводился с помощью, разработанной авторами исследования (магистранты первого курса) анкеты, включающей 17 вопросов, которые составили два тематических блока, озаглавленных как «Аддиктивное поведение» и «Социальная реклама». Анкета по своей структуре включала открытые и закрытые вопросы.

По первому блоку вопросов были получены следующие результаты.

Первый вопрос анкеты был направлен на выявление понимания студентами сути понятия «аддиктивное поведение». Более половины респондентов (87%) охарактеризовали данное понятие как зависимое поведение, пристрастие к чему-либо; 26% указали на то, что аддиктивное поведение является формой девиантного поведения; 18% отметили, что оно сопровождается уходом от реальности; 4 % упомянули физический и психологический дискомфорт при отсутствии предмета, вызывающего зависимость, как один из признаков аддиктивного поведения. Второй вопрос анкеты был направлен на оценку актуальности проблемы аддиктивного поведения в молодежной среде. Подавляющее большинство опрошенных (82 человека) считают проблему аддиктивного поведения молодежи актуальной для современной России. Среди

наиболее распространенных форм аддиктивного поведения в молодежной среде студенты выделили наркоманию (75%), компьютерную зависимость (75%), в том числе зависимость от компьютерных игр (54%), алкоголизм (71%), табакокурение (64%), гейджит-аддикцию (57%), зависимое пищевое поведение (25%), гемблинг (18%), шопоголизм (14%), информационную зависимость, в том числе зависимость от рекламы (12%), зависимость от телевидения (5%), сексуальную зависимость (3%). Следующий вопрос анкеты был направлен на выявление информированности молодых людей о формах, причинах, последствиях, мерах профилактики и лечения аддиктивного поведения. Более половины студентов (67%) считают, что существует проблема получения молодежью информации об аддиктивном поведении. По мнению 49% респондентов, молодым людям предпочтительнее получать информацию об аддиктивном поведении через средства массовой информации; 28% опрошенных полагают, что информация о формах, причинах, последствиях, мерах профилактики, борьбы и лечения лучше всего будет восприниматься молодежью в образовательных учреждениях; 14% выразили мнение, что получать данную информацию молодым людям необходимо от родителей, ближайших родственников; 9% респондентов считают важнейшим источником информации об аддиктивном поведении специальную научную литературу. Отвечая на вопрос о предпочтительной форме донесения информации об аддиктивном поведении, 26% респондентов отметили социальную рекламу; 10% опрошенных указали форму «круглого стола» как свободную конференцию с обсуждением проблемы; 6% считают лекционную форму наиболее эффективной, более половины опрошенных студентов (58% человек) полагают, что необходимо комплексное использование всех вышеперечисленных форм. На вопрос: «Обладаете ли Вы достаточной информацией о формах, причинах, последствиях аддиктивного поведения, мерах профилактики и лечения?», только 48% респондентов ответили утвердительно, что указывает на низкий уровень информированности студентов об аддиктивном поведении. Из них: 17% указали на то, что полученная информация вызвала негативное отношение к аддиктивному поведению; на 28% респондентов данная информация не оказала никакого влияния; 3% опрошенных затруднились ответить на вопрос о воздействии полученной информации.

Исходя из результатов ответов на вопросы первого блока анкеты, можно сделать следующие выводы.

Среди всех форм аддиктивного поведения в молодежной среде наиболее распространенными, по мнению молодых людей, являются наркомания, компьютерная зависимость, алкоголизм, табакокурение и гейджит-аддикция. Следовательно, эти темы должны быть отражены в социальной рекламе, адресованной студенческой молодежи, в первую очередь.

Предотвратить употребление наркотиков, алкоголя, табачных изделий молодыми людьми можно, главным образом, путем предоставления достоверной информации о негативных последствиях употребления данных аддиктивных агентов через средства массовой информации, в том числе через социальную рекламу. Ужесточение законов, повышение цен на алкогольную продукцию и табачные изделия также поможет решить проблему распространения химических аддикций среди молодежи.

Существует проблема низкой информированности студентов о формах, причинах, последствиях, мерах профилактики и лечения аддиктивного поведения.

Необходимо комплексное использование различных форм донесения информации об аддиктивном поведении до студенческой аудитории, в том числе в форме лекций и дискуссий, а также в форме социальной рекламы.

Современная молодежь получает информацию о девиантном поведении преимущественно в образовательных учреждениях различного уровня, через средства массовой информации, а также путем общения со сверстниками. В большинстве случаев, полученная информация не оказывает влияния на поведение молодых людей, что свидетельствует о необходимости разработки и применения новых эффективных технологий профилактики аддиктивного поведения в молодежной среде.

Второй блок вопросов анкеты был направлен на получение информации об отношении студентов к современной социальной рекламе, а также на выявление критериев оценки эффективности социальной рекламы, предназначенной для молодежной аудитории.

Отвечая на вопрос о том, «К чему Вас побуждает социальная реклама?», большинство респондентов (76%) отметили, что социальная реклама вызывает желание получить больше информации по проблеме; более половины опрошенных (57%) указали на то, что социальная реклама побуждает их помочь людям с данной проблемой; 38% подчеркнули, что социальная реклама стимулирует их изменить свой образ жизни; 24% респондентов полагают, что социальная реклама не оказывает на них влияния. 59% опрошенных считают, что самой эффективной для профилактики аддиктивного поведения в молодежной среде является социальная реклама, демонстрирующая как негативные последствия, так и способы решения проблемы; 26% респондентов указали на то, что только шокирующая социальная реклама может изменить поведение молодых людей; 15% склонились в пользу идеализированной социальной рекламы. В ответе на вопрос: «Какой должна быть социальная реклама, адресованная молодежи?», респонденты выделили следующие характеристики социальной рекламы:

1. Актуальность проблемы аддиктивного поведения (пример высказывания: «Социальная реклама должна отображать актуальные проблемы современного общества и привлекать к ним внимание»).

2. Достоверность изображаемого (пример высказывания: «...необходимо показывать реальные последствия аддиктивного поведения и доступные способы решения проблемы»).

3. Воздействие на эмоциональную сферу потребителя социальной рекламы (пример высказывания: «Эффективная социальная реклама должна вызывать сильные эмоции, даже если это страх, отвращение или неприязнь, только такая реклама может запомниться»).

4. Учет особенностей целевой аудитории (пример высказывания: «Социальная реклама должна говорить на одном языке с молодежью»).

5. Информативность (примеры высказываний: «...информация, передаваемая посредством социальной рекламы, должна быть новой для молодежи», «...социальная реклама должна содержать контактную информацию

служб и организаций, к которым можно обратиться за помощью по данной проблеме»).

6. Оригинальность, новизна сюжета (примеры высказываний: «...оригинальные, провоцирующие лозунги помогут привлечь внимание молодежи», «...сюжет социальной рекламы должен быть уникальным, запоминающимся, отличаться от стандарта»).

7. Наличие юмора (пример высказывания: «...должна содержать уместную долю юмора, в зависимости от демонстрируемой проблемы»).

Подавляющее большинство опрошенных (88%) считают, что социальная реклама в России мало эффективна по следующим причинам: недостаточное количество социальной рекламы (71%); низкое качество социальной рекламы (62%); социальная реклама не оригинальна (56%); социальная реклама не ориентирована на целевую аудиторию (36%); социальная реклама не несет новой информации (28%); социальная реклама повествует о проблемах, которые не актуальны (15%); социальная реклама направлена на запугивание, что неэффективно для молодежи (10%).

На основании результатов ответов на вопросы второго блока анкеты были сделаны следующие выводы. Социальная реклама, являясь информационно-коммуникативной технологией, обладает высоким потенциалом влияния на поведение молодых людей, но, несмотря на это, существует проблема недостаточного использования данной технологии в практике социальной работы. Социальная реклама побуждает молодых людей получить больше информации по проблеме, а также помочь людям с данной проблемой. Наиболее эффективной для профилактики аддиктивного поведения в студенческой среде является социальная реклама, демонстрирующая как негативные последствия, так и способы решения проблемы.

Были выделены следующие характеристики эффективной социальной рекламы: оригинальность (новизна идеи), запоминаемость, информативность, достоверность изображаемого, учет особенностей целевой аудитории, воздействие на эмоциональную сферу получателя рекламного сообщения. Социальная реклама, соответствующая вышеперечисленному, обладает потенциалом воздействия на сознание молодых людей.

Таким образом, анализ результатов ответов по второму блоку вопросов анкеты подтвердил наличие проблемы недостаточного использования социальной рекламы как технологии профилактики аддиктивного поведения в молодежной среде и определил отношение студенческой молодежи к современной социальной рекламе. Данные, полученные в ходе исследования, были использованы при разработке социальных проектов по профилактике аддиктивного поведения в молодежной среде на основе технологии социальной рекламы, которые были частично реализованы магистрантами в процессе производственной (технологической) практики в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга.

Библиографический список

1. Жданова М.А. Социально-педагогическая деятельность и ее роль в современном российском обществе // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы IV Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2014. – 450 с.

2. Чукреев П.А., Тогошиева А.В. Особенности социализации молодежи под воздействием рекламы // Вестник Бурятского государственного университета. – 2018. – №6. – С. 118-123.

3. Кузьмина О.В. Воспитательный потенциал культурной символики в социальной рекламе // Человек и образование. – 2016. – №4. – С.120-123.

УДК 378

Загиров Э.З., адъюнкт адъюнктуры факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования) Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, email: elmanzagirov@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ

Аннотация: в статье рассмотрена важность военно-политической подготовки среди военнослужащих. Значимость офицерского состава по формированию идеологии у защитников отечества. А также роль органов военно-политической работы войск национальной гвардии по формированию у курсантов военных институтов патриотических ценностных ориентаций.

Ключевые слова: патриотизм, педагогика, патриотическое воспитание, формирование патриотических ценностных ориентаций, курсанты.

Отечественная педагогика имеет множество самобытных, не похожих ни на какие другие науки сторон и точек зрения. В частности, это касается воспитания патриотизма. Именно в отечественных педагогических школах уделяется большое внимание патриотическому воспитанию и соответственно самому феномену патриотизма как таковому. Воспитание, являясь ведущим фактором развития личности, в сопровождении может рассматриваться с позиций нравственных категорий долга и права. Именно в нравственном поле самоутверждения человека в общественных и межличностных отношениях прослеживается взаимосвязь установок «долг» и «право», как двух полюсов, отражающих диалектику «свободы» и «необходимости» [5].

Работа над формированием патриотических ценностей у молодого поколения является одним из основных направлений в системе образования государства, поскольку способствует формированию высокого патриотического сознания, гражданского самосознания и готовности к защите своего Отечества. Понимание патриотизма, патриотического воспитания уходящую корнями вглубь веков. Слово «патриотизм» восходит к греческому «патрис» («родина», «отечество»), «патриотес» («соотечественник») и означает «любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам». Понятие «патриотизм» возникло в античности для обозначения чувств, моральных норм, правовых требований, отражающих отношения личности и общества. Патриотизм объявляется высшей ценностью. Так, В.С. Нерсисянц отмечает, что для Сократа «законы и Отечество – выше и дороже отца и матери» [4].

Сегодня все большее распространение, в рамках данного направления, приобретает взгляд на патриотизм, как на важнейшую ценность, интегрирующую в многие сферы общества. Эти составляющие являются необходимыми составляющими патриотического сознания курсанта, поскольку, несут в себе

фундаментальные ценности построения общества. Каждый защитник родины обязан свято верить в идеалы, которые ему приходится отстаивать. Кроме того, патриотизм – это ещё и тяжёлый труд, к которому человек должен быть готов. Это готовность и желание жить интересами Отчизны и народа, самопожертвование, безвозмездная помощь окружающим и близким, выполнение тяжёлого, но необходимого труда. Всё это патриотизм [3].

Говоря о патриотизме, великий русский педагог А.С. Макаренко, отмечал, что приоритетной задачей для педагогов является воспитание у молодежи умения и навыка жить интересами своего народа, так как, жизненная сфера проявления патриотизма объемна и часто не соединяема с героизмом. Он отмечал на то, что «патриотизм проявляется не только в героических поступках; от настоящего патриота требуется не только «героическая вспышка», но и длительная, мучительная, нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная». Основным критерием патриотических убеждений А.С. Макаренко считал общественный труд, педагог писал: «Воспитание советского патриота – это значит воспитать всесторонне развитую личность, активно и сознательно борющуюся за укрепление могущества Родины» [1]. Принимая во внимание позицию А.С. Макаренко, офицерам, готовящим курсантов необходимо помнить, что чувство патриотизма формируется, за счет определения и развития прежде всего, под влиянием объективных условий социально-экономической и духовной жизни общества.

При формировании у курсантов патриотических ценностных ориентаций стоит учитывать и психологический аспект. Привитие патриотических ценностей в ходе образовательной деятельности во многом обусловлено именно той средой, в которой воспитывается курсант, какие его окружают офицеры и преподаватели. Непосредственно патриотические ценностные ориентации формируются в ходе проводимой с курсантами военно-политической работы и индивидуальной воспитательной работы.

Для понимания основных целей и задач патриотического воспитания стоит понимать, что такое патриотические ценностные ориентации. По определению В.А. Масликова: патриотические ценностные ориентации – это такие устойчивые формы сознания военнослужащих, которые позволяют им качественно выполнять служебно-боевые задачи, не смотря на производимое на них негативное информационно-психологическое воздействие [3].

А.Г. Казакова на этот счет выдвигает мнение о том, что патриотические ценностные ориентации – это основание внутренней мотивации на саморазвитие во благо Отечества [1]. А по мнению К.В. Маркова патриотические ценностные ориентации – это мера достижения успеха в работе по патриотическому воспитанию военнослужащих, которая, однако не может быть измерена объективно с достаточной точностью [2].

По нашему мнению, патриотические ценностные ориентации являются категорией в первую очередь психологической, поэтому их характеристики стоило бы рассмотреть с точки зрения психологии, однако, патриотизм не является некоей психологической категорией, а следовательно его привитие с данной точки зрения рассматривать нельзя. В связи с этим нами патриотические ценностные ориентации могут быть определены как – такие психические новообразования, которые позволяют человеку ощущать свою принадлежность к

определенному государству, считать себя его непосредственной частью и руководствоваться в своих поступках непосредственно интересами государства. Природа патриотизма находится в постоянном развитии. Невозможно испытывать чувство патриотизма к несуществующему Отечеству. Патриотизм можно проявлять только к конкретной Родине и только к конкретному Отечеству. Таким образом необходимо создать у подопечных целостное представление Родины в лице России со всем её многонациональным народом, множеством религий и обычаев, великой историей и героями, возвращёнными на любви к своему Отечеству [2].

Таким образом, становится возможным определить актуальные цель, задачи и методы формирования патриотических ценностных ориентаций курсантов.

Цель: формирование целостной системы патриотических ценностных ориентаций и патриотического сознания у курсантов, интегрирующего социальный, духовный, нравственный, культурный, исторический и другие компоненты, для полноценного самостоятельного применения профессиональных навыков в гражданской жизни, военной службе и труде на благо отчизны.

Задачи:

- расширить знания в области истории, традиций народов и религий родной страны, а также воспитать уважение ко всем культурным составляющим Отечества;

- воспитать уважение к военной службе, осознание важности и необходимости выполнения воинского долга, стремление к культурному и профессиональному развитию;

- формировать национальное самосознание, ценностное отношение к личности, обществу, государству, к идеям и ценностям их возрождения и развития.

Методы:

- культурное просвещение в области истории и обычаев Родины;
- ознакомление с особенностями и обычаями народов и религий России;
- изучение основ государственного строя и политических интересов страны;

- демонстрация трудов выдающихся деятелей политической, спортивной, военной, культурной, научной, социальной, правительственной и других сфер, а также подвигов воинов нашей армии.

Использование данных методов позволит достичь поставленной цели и добиться выполнения сформулированных задач по формированию патриотических ценностных ориентаций у курсантов, что позволит создать крепкое патриотическое сознание необходимое для успешного выполнения служебно-боевых задач и задач повседневной деятельности.

Библиографический список

1. Казакова, А. Г., Новашина, М. С. Непреходящее значение идей А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского о патриотическом воспитании // Вестник МГУКИ. 2016. №4 (72).

2. Марков, К. В. Проблема определения эффективности патриотического воспитания в учебном военном центре / К.В. Марков // Педагогика и современное

образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 73-77.

3. Масликов, В. А. Приоритеты ценностных ориентаций государственной и военной политики у Российской молодежи / В.А. Масликов // Актуальные вопросы военной социологии: образование, право, управленческая практика: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Перо, 2020. – С. 62-66.

4. Нерсесянц, В. С. Сократ // М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1996. – 312 с.

5. Пуненков, А. Е. Специфика социально-педагогического сопровождения обучающихся в военных образовательных организациях / А. Е. Пуненков // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2020. – № 1(13). – С. 50-51.

УДК 374

Иванова Е.М., педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга, e-mail: muzotddut@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГА МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: в данной статье автор раскрывает особенности обучения музыкальной литературе в учреждении дополнительного образования детей, описывает возможные формы методической поддержки педагога, разнообразные способы для решения педагогических задач в рамках реализации данной программы.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, художественная направленность, дополнительная общеобразовательная программа, музыкальная литература, методическая поддержка, педагогический инструментарий.

Преподавание музыкальной литературы сегодня — это вызов для любого преподавателя музыкально-теоретической дисциплины [1,4]. Даже в прошедшем XX веке приучить ребенка не только слушать, но и слышать классическую музыку было достаточно сложной задачей, особенно если это не практикуется в семье. За последние десятилетия индустрия развлечений росла и развивалась, а доступ к ней упростился благодаря планшетами и смартфонам.

Типовая программа для музыкальных школ, на которую обычно и ориентируются педагоги Домов и Дворцов творчества, ориентирована на детей, получающих, по существу, предпрофессиональную подготовку, владеющих специальным инструментом и в обязательном порядке посещающих общий курс фортепиано. В системе дополнительного образования все предметы музыкально-теоретического цикла посещаются исключительно добровольно. Главная задача педагога - оптимизировать процесс обучения таким образом, чтобы сделать занятия привлекательными для детей, заставить их не только прийти, но и остаться.

Поэтому важно оказать своевременную методическую поддержку педагогу в подборе современных средств и способов развития мотивации и познавательной активности, дать в руки инструментарий для того, чтобы сделать обучение интересным, увлекательным, в том числе с использованием цифровых образовательных технологий.

Первый способ сделать обучение более доступным и интересным — опора на видеоматериалы. Фрагменты телевизионных образовательных программ, таких как «Академия занимательных наук» или «Абсолютный слух», расширяют

кружозор и делают занятия более разнообразными. Мультипликационные фильмы по произведениям классической музыки, скажем, цикл канала «Культура» под общим названием «Либретто», «Карнавал животных» К. Сен-Санса, «Ученик чародея» П. Дюка и т. п., также очень полезны, так как видеоряд привлекает внимание ребенка и существенно облегчает первую встречу с незнакомой музыкой [2]. Конечно же, не обойтись и без фрагментов из различных оперных и балетных постановок, фильмов-опер и байопиков о композиторах-классиках (например, мультипликационная серия «Сказки старого пианино»).

Второй способ — замена музыкальных произведений типовой программы с опорой на популярную классику. Приведем несколько примеров.

Если в курсе зарубежной музыки типовой программы предусмотрено изучение двух- и трехголосных инвенций Баха, которые, как предполагается, учащиеся могут проиграть самостоятельно, в нашу программу включены вторая сюита для оркестра с популярной «Шуткой» и Бранденбургские концерты, являющиеся одним из наиболее исполняемых и доступных широкой публике произведений Баха. Опера «Свадьба Фигаро» заменяется на «Волшебную флейту» как более подходящую для школьников по содержанию и не уступающую по музыкальным достоинствам. К большому сожалению, приходится минимизировать знакомство с оперой «Борис Годунов» М. Мусоргского и при этом подробнее остановиться на романсе начала XIX века, Шехеразаде и сказочных операх Римского-Корсакова.

Наиболее яркие фрагменты пройденных произведений должны звучать несколько раз. В классе — в виде повторения пройденного, дома — в качестве подготовки к тесту (викторине). Фрагменты оперных и балетных спектаклей желательно давать в разных постановках. Это не только дает возможность повторить материал, но и дает представление о специфике музыкального театра, пробуждает интерес к театральной жизни и дает возможность обсудить вкусы и предпочтения более опытных участников.

В конце каждой пройденной темы - викторина. Она проводится в записи, причем звучат не короткие 10-секундные фрагменты, а протяженные осмысленные отрывки, во время звучания которых учащиеся могут отвечать на вопросы, относящиеся, например, к творческому пути композитора.

В заключение необходимо отметить, что если музыкальная литература и кажется вспомогательной или даже факультативной дисциплиной, то это впечатление глубоко неверное. Педагогу следует помнить о том, что музыкальная литература готовит слушателя филармонии, формирует культурного жителя культурной столицы и, возможно, является главным музыкальным предметом, призванным изменить жизнь ребенка благодаря открывшемуся перед ним классическому наследию [3].

Библиографический список

1. Виницкая Н.В. Основы музыкальной культуры. – Бийск: АГАО им. В. М. Шукшина, 2014. – 122 с.
2. Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика/под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Академия, 2011. – 383 с.
3. Хамель П.М. Через музыку к себе: как мы познаем и воспринимаем музыку. – М.: Классика - XXI, 2007. – 246 с.
4. Холопова В.П. Музыка как вид искусства. – СПб.: Лань, 2014. – 319 с.

Игнатьев А.О., адъюнкт адъюнктуры факультета по подготовке кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, andre-8708@mail.ru

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

Аннотация: в данной статье автор рассуждает о направлениях развития социального взаимодействия курсантов военного вуза. Выпускники военных вузов должны быть подготовлены к осуществлению межличностной и профессиональной коммуникации. Социальное взаимодействие будущих офицеров в образовательной среде военного вуза приобретает большое значение. Перед профессорско - преподавательским составом стоит задача определения направлений развития социального взаимодействия обучающихся в образовательной среде военного вуза.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, межличностное и профессиональное взаимодействие, процесс социализации, образовательная среда военного вуза.

На современном этапе существенное значение имеют проблемы социального взаимодействия и формирования готовности к нему курсантов военного института. Анализ существующего положения дел показал, что выпускники военных учебных заведений не всегда подготовлены к осуществлению межличностной и профессиональной коммуникации, не всегда способны правильно начать взаимодействие и обеспечить его бесконфликтное течение [1, с.6]. Поэтому необходимо обозначить основные направления формирования положительного имиджа офицера Росгвардии в обществе, повышения эффективности взаимодействия с органами государственной власти, общественными объединениями и организациями.

В современных условиях особую актуальность приобретает проблема социального взаимодействия курсантов военного ВУЗа: эффективное выполнение боевого задания требует совершенствования межличностного и профессионального взаимодействия, адекватного проявления «человеческого фактора» [1, с.7]. Но приходится признать, что реализуемые в настоящее время в военных ВУЗах образовательные программы недостаточно акцентируют внимание на качествах курсантов, которые необходимы для социального взаимодействия в будущем. Поэтому необходимо определить главное направление воспитания и обучения курсантов военного ВУЗа для того, чтобы будущий офицер был всесторонне развит, коммуникабелен и ответственен за принятые решения. Современные требования к выпускникам военных ВУЗов предполагают профессиональную компетентность, которая сочетается с коммуникативной готовностью к военно - образовательной деятельности в воинском коллективе.

Курсанты представляют собой особую социальную категорию, которую объединяют общие цели и стремления. Образовательный процесс довольно специфичен, он отличается системно - целевой направленностью, которая воздействует на личностное становление курсантов [2, с.289]. Слаженность курсантов, их взаимодействие, дисциплинированность и многое другое являются важнейшими факторами для успешного выполнения служебных задач в будущей

профессиональной деятельности. Успешность процесса социального взаимодействия зависит от того будут ли переведены профессиональные ценности в плоскость индивидуальных интересов личности. Для социализации курсантов военного ВУЗа необходимо учитывать особенности характера, интеллекта, способностей к военной службе.

Важно, чтобы в процессе обучения происходила социально - психологическая адаптация курсантов для успешного формирования фундамента их будущей профессиональной деятельности. Вследствие этого необходимо признать большую роль образовательной среды военного ВУЗа в адаптации курсантов – будущих офицеров. Образовательная среда должна адаптировать курсанта к несению службы и исполнению служебных обязанностей: соблюдению воинской дисциплины и распорядка дня, субординации, готовности к подчинению [3, с.375].

Образовательная среда помогает курсанту в формировании взаимоотношений с командирами - офицерами и сержантским составом. В процессе обучения имеют место различные конфликтные ситуации, которые помогают курсанту выработать стиль поведения и умение избегать их. Курсанту необходимо адаптироваться в коллективе, приобрести свой статус и позицию в учебной группе.

Необходимо отметить, что в настоящее время в образовательной среде военного вуза имеет очень большое значение социализация будущих офицеров, для этого существует множество причин. Социальное взаимодействие курсантов необходимо для подготовки к воинской службе, которая сопряжена с высоким риском и ответственностью. Будущий офицер должен обладать способностями воспитания и обучения молодых военнослужащих. Ведь контингент, которым ему предстоит командовать в будущем, может быть самым разнообразным [2, с.300].

Следует отметить, что на современном этапе существует некоторое количество неформальных групп, которые негативно относятся к российским традициям и устоям. Курсанты уже во время обучения должны получить и закрепить навыки по обоснованию своей четкой позиции и доведения ее до подчиненных. Он должен уметь противодействовать конфликтам, не допускать неуставные отношения. Вузовская образовательная система должна обучать приемам воинской стойкости и гуманного применения силы. Во время обучения в военном ВУЗе у курсантов возникают трудности, которые связаны с распределением внутригрупповых ролей, навыками формирования коллектива. Постоянно улучшается обстановка в подразделениях. Для этого командный и профессорско-преподавательский состав проводят определенные мероприятия, направленные на достижение целей обучения и воспитания. В результате проведения данных мероприятий у курсантов проявляются трудовые навыки, умственная смекалка, самостоятельность. Успешность выполнения профессиональных обязанностей во всех сферах деятельности, включая обеспечение национальной безопасности, во многом зависит от сформированности навыков социального взаимодействия, умения специалистов налаживать и поддерживать межличностную коммуникацию.

Военный институт представляет собой специфический тип образовательной организации, в котором осуществляется подготовка высококвалифицированных кадров для Вооруженных Сил страны, специалистов,

готовых к решению широкого спектра служебных задач, таких как управление подразделением в мирное и военное время, регулирование межличностных, межнациональных, конфессиональных отношений, обучение подчинённых, их воспитание, развитие их профессионального мастерства.

Ключевыми навыками социального взаимодействия, которые в том числе необходимы для руководителей воинских подразделений являются: анализ обстановки, выявление проблемы, постановка целей, планирование деятельности, организации мероприятий, обеспечение их реализации, принятие ответственности за последствия, обеспечение социальной включенности, подчиненности занятия позиции участников деятельности, развитие гражданской активности [4, с.278]. Социальное взаимодействие курсантов обеспечивается в образовательной деятельности с помощью обязательных дисциплин, которые ориентированы на формирование у обучающихся организаторских, социально-коммуникативных умений и навыков, способов построения дидактического взаимодействия, а также включения в систему воспитательной работы специфического событийного ряда. Образовательный процесс в военном институте включает большое количество умений и навыков, которые необходимы для взаимодействия в профессиональной деятельности и в жизни. Курсанты, постоянно находятся в образовательном процессе, который направлен на организацию самостоятельной работы. Данный процесс позволяет развивать способности, позволяющие самостоятельно приобретать знания, управлять своей деятельностью, работать в команде, что развивает социальное взаимодействие курсантов [3, с.377]. Работа в команде активизирует познавательную активность, которая направлена на самостоятельный поиск информации, решение специальных заданий, способствует проведению коллективных дискуссий по интересующим вопросам. Такой процесс выступает одним из направлений развития социального взаимодействия курсантов. Самостоятельная работа обеспечивает непрерывность процесса обучения, позволяет курсантам развиваться по различным направлениям с учетом возможностей и познавательных способностей каждого курсанта.

Курсанты в военном вузе живут по определенному распорядку, поэтому для них очень важна внеаудиторная подготовка такая как самостоятельная работа. Взаимодействие курсантов осуществляется в процессе проведения внеаудиторной работы в виде конференций, конкурсов, научных обществ, самостоятельной работы.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что в условиях изменяющейся образовательной среды военного института появляется необходимость новых направлений развития социального взаимодействия курсантов. Во время обучения в военном вузе постоянно идет развитие различных направлений социального взаимодействия курсантов. Курсанты взаимодействуют между собой, с командирами и профессорско - преподавательским составом. Все эти направления взаимодействия обусловлены различными задачами и целями, которые воспитывают в курсантах различные качества для дальнейшей профессиональной деятельности. Цель образовательной системы военного института заключается в подготовке высококвалифицированных военных специалистов. Для этого необходимо развивать у курсантов самостоятельность,

умение усваивать необходимые знания, а также способность социального взаимодействия в любой ситуации.

Для решения данных задач требуется организация образовательного процесса таким образом, чтобы полностью обеспечить обучение и воспитание курсантов для достижения необходимых качеств и знаний в будущей профессиональной деятельности. Для того, чтобы в будущем принимать ответственные управленческие решения необходимо развивать самостоятельность курсантов [4, с.279]. Личность курсанта является главным фактором для планирования преподавателями вуза учебно-воспитательного процесса. Благодаря знаниям психологии и пониманию направления профессиональных ценностей, обучение в вузе подготавливает офицеров в соответствии с необходимыми социальными требованиями.

Изучение различных материалов и педагогический опыт дает понять, что воспитание и обучение является сложным многоэтапным процессом, со своими методами и особенностями. Достигаемой данными средствами целью выступает всестороннее профессиональное развитие курсанта, в том числе и социальное взаимодействие. Таким образом, актуальность развития социального взаимодействия курсантов военного института в условиях образовательного процесса на данный момент является актуальной.

Библиографический список

1. Григорьев А. А. Парадигма социально-организационного развития системы военного образования // Инновации в образовании. –2003, –№ 1. – С. 6–8.

2. Касаткин С. Ф. Социализация как важнейшее направление социального взаимодействия // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы III Международной научно-практической конференции. - СПб.: Экспресс, 2013. – С. 288-303.

3. Складорова О.Н. Самостоятельная деятельность – путь формирования профессионально-личностных компетенций курсантов военного вуза // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6-2. – С. 374-379

4. Шемякина И.Е., Плесовских Е.А. Особенности взаимоотношений в образовательной среде военного института // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы III Международной научно-практической конференции. - СПб.: Экспресс, 2013. – С. 277-280.

УДК 374

Кривых С.В., д.пед.н., профессор, заведующий кафедрой воспитания и социализации ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, e-mail: krivih71@yandex.ru;

Шепель С.М., аспирант 1 курса, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, e-mail: shepel_sergei1998@mail.ru

ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В ТРУДАХ РАЗЛИЧНЫХ УЧЕНЫХ

Аннотация: в статье представлен обзор трудов различных мыслителей, ученых и педагогов о подходах к воспитанию и социализации подрастающего поколения.

Ключевые слова: воспитание, социализация, подрастающее поколение.

Развитие техногенной цивилизации – это процесс рационализации, не нуждающийся более в духовном измерении. Весьма популярными оказались теории, пытающиеся объяснить все человеческие взаимоотношения, включая такие как любовь, дружба, семейные отношения и т.п., в терминах рационального выбора, исходящего из интересов данного индивида.

Сегодня можно с полным основанием говорить о том, что техногенная цивилизация подошла к пределам своего развития и встала перед необходимостью перехода в какое-то иное качество. Огромную опасность несут в себе «судорожные темпы технократического прогресса» (А.И. Солженицын), при котором средства доминируют над целями, частные цели над смыслом и общечеловеческими интересами, а техника над человеком и его ценностями. Ломка ценностей лишает человека способности ориентироваться в социальной ситуации, приводит к неуверенности и смятению, социальной пассивности либо к экстремизму.

Огромные достижения, полученные на пути технологического развития, сопровождались возникновением того феномена, который многие современные мыслители называют антропоэкологической катастрофой XX века.

Речь идет об экологическом кризисе, который стал неизбежным следствием определенной ценностной установки в отношении к природе.

Речь идет о межличностных отношениях, утилизация которых привела к отчуждению между людьми и поколениями, к выпаданию из культурных традиций, утрате смысловых ориентиров, потере самоидентификации.

Речь идет, наконец, об эксплуатации одних регионов Земли другими, когда одни народы, нации и государства фактически живут за счет других.

Сегодня общество характеризуется как больное общество, которое изо дня в день воспроизводит такую же больную, расщепленную, невротическую личность, не способную к творческой активности и глубокому самопознанию.

В этом обществе, как подчеркивает Э. Фромм [1], происходит фрустрация экзистенциальных потребностей человека – потребности в единении с другими людьми, в укорененности и братстве, в развитии, созидании и творчестве, - которая ведет к постоянному воспроизводству тревоги, неудовлетворенности и беспокойства. Именно фрустрация экзистенциальных потребностей является причиной «ноогенных неврозов», т.е. неврозов, связанных с утратой смысла жизни.

Человек, обремененный низкими обязанностями, недостойными развлечениями, упорной несправедливостью и в то же время как существо, ищущее смысла, стремящееся к достижению высшего уровня бытия, постоянно ощущает вину существования ниже уровня человеческих возможностей, ниже своего подлинного уровня.

Общей чертой кризисных явлений во всех направлениях развития цивилизации явился феномен отчуждения или отторжения, это понятие ввел в философию Г.Ф. Гегель. Способствующие отторжению человека от природы, культуры и социума: огромная территория, сложное переплетение этносов и социальных групп, процессы урбанизации, проходившие быстрыми темпами, рост факторов и групп риска, характерны для современного развития цивилизации.

Установлено, что мы имеем дело с возрастающей от поколения к поколению эпидемией увядания, дегенерации и распада телесных, энергетических и психических потенциалов. От поколения к поколению все ниже и ниже опускается порог жизнеустойчивости, выносливости, резервов и защитных сил жизни. Специалисты ЮНЕСКО и Всемирной организации здравоохранения, ещё в 1992-1993 годах исследовавшие проблему жизнеспособности различных наций и государств и оценивавшие её по пятибалльной шкале, жизнеспособность России оценили лишь в 1,4 балла. Это уровень, ниже которого может начаться необратимая деградация страны.

Сегодня можно говорить о нарастающей угрозе видовой биологической трагедии: незрелые телесно и психически молодые люди способны родить еще более ослабленное, нежизнеспособное потомство. Эта эволюционная катастрофа развивается по своим внутренним законам – цепной реакции дегенерации и распада. Как же пришли мы к такой ситуации? Почему наш народ — некогда один из самых здоровых народов планеты — стал сегодня одним из самых больных?

Специалисты обычно называют целый ряд причин, связанных с процессами, протекающими в стране в последние годы: ухудшение качества жизни у большей части населения в связи с его обнищанием, вызванным разрушением экономики и падением производства, нехватка денег на образование, здравоохранение и другие социальные программы, резкое ухудшение экологической обстановки, дефицит микроэлементов (например, йода) в воде, глубокий нервно-психологический шок у народа, вызванный катастрофическими результатами проводимых в стране «реформ» и т.д. и т.п. И многих подобные объяснения вполне удовлетворяют.

Но при этом мало кто задумывается о том, почему в экологически благополучных регионах и странах ситуация со здоровьем детей такая же трагическая, как и в неблагополучных? Почему среди детей «новых русских», обучающихся в элитарных гимназиях, лицеях и колледжах, соматических и нервно-психических нарушений ничуть не меньше, а даже больше, чем у учащихся полунищих государственных школ? Почему в блокадном Ленинграде жизнеспособность новорождённых была выше, чем сегодня?

Дело в том, что такие масштабные популяционные трагедии никогда не начинаются вдруг. В.Ф. Базарный в итоге более чем 20-летних исследований пришёл к парадоксальному выводу: главный похититель здоровья детей, главный и скрытый виновник нашей нынешней демографической трагедии — система образования детей. И, прежде всего — школа, поскольку вся концептуально-методическая основа школьной жизни сориентирована против природы ребёнка.

Приведем взгляд А.М. Кушнера на концептуальную суть вербальной, формально-рассудочной основы школы: «Засилие бессмысленного времяпровождения, оформленное теоретическими концепциями и практическими руководствами руками государственных институтов образования и средств массовой информации, создают особый вид человеческой породы – *Homo sapiens infantilis*... Целые поколения маргиналов – людей с раздвоенным самосознанием – заполнили городские тротуары и коммуналки...» (Кушнер А.М., 1996) [2].

Действительно, кого же мы подготовили к жизни, кто будет продолжать историю народа российского? Безрукое, инфантильное, физически и телесно недоразвитое поколение с выраженной нервно-психической неустойчивостью, с

размытыми моральными и духовными и патриотическими установками, подверженных аффектным, непредсказуемым поступкам.

Школьная жизнь является источником отрицательной эмоциональной напряженности, которая порождается отношениями со сверстниками, с родителями, учителями, учебной деятельностью, ее результатами, контролем, оценкой знаний. Бесконечные «должен» угнетают, эмоционально подавляют. Дети стихийно ищут средства психологической защиты и находят порой такие, которые ведут к деформации личности. На фоне разрушенных мотивов учения, отсутствия полноценных знаний и умений, устойчивой ситуации успеха, снижения уровня притязаний, связанных с учебой, появляется и усиливается детский деструктивизм. А.А. Макареня считал: «Имеет место отторжение результатов труда учителя в силу специфики этой профессии (труд учителя «присваивают» другие «потребители» его усилий, его таланта), став массовой, профессия учителя теряет прежний престиж, который ранее особо был замечен в сельской местности, образование имеет «остаточное» финансирование, что приводит к отторжению общеобразовательной школы от власти» [3, с.6-7].

Наконец, имеет место отторжение образования от социума: родители отчуждены от детей (брошенные дети, «сироты» при живых родителях), дети - от родителей (дефицит любви, внимания, уважения - депривированные дети).

Итак, мы увидели многоликие проявления дегуманизации образования, ведущие к педагогическому отчуждению. Это понятие мы вводим как обобщенную характеристику неблагоприятной для школьника жизненной ситуации, сложившейся в результате педагогической некомпетентности, функциональной неграмотности. Педагогическое отчуждение отдаляет от возможных успехов, усиливает враждебность к школе, к миру, возможно, и агрессию.

Педагогическое отчуждение — следствие непрофессиональности педагога, стремление переложить свою вину на плечи ребенка. Преодолеть его можно путем перестройки учебно-воспитательного процесса: воздействие на ученика заменить взаимодействием с ним, вернуть школе ее истинное свойство — быть гуманным местом общения детей и взрослых. Проблема отчуждения положена нами в основу антропозологического подхода к педагогической деятельности. Основы этого подхода заложены в антропологии. Английский этнограф Эдуард Тайлор определил антропологию как науку о человеке и цивилизации [4, с.38-39]. Именно она позволяют обозначить тот нравственный потенциал, который независимо от идеологических конструкций составляет сущность гуманистической педагогики как науки и искусства воспитания души.

Первые попытки целостного изучения человека осуществили М. Шелер, А. Гален, Х. Плеснер на основе идей Э. Гуссерля, В. Вундта, Т. Тарда, С. Сигле. Целостное представление о человеке предложили российские и зарубежные исследователи XX века Н. Бердяев, В. Розанов, А. Трубецкой, В. Соловьев, М. Хайдеггер, Тейяр де Шарден, А. Камю, Ж. Стартр, Б. Рассел и другие. Необходимость исследования проблемы человека на рубеже XX и XXI веков стала так очевидна, что возникает философская антропология. М. Шелер в 1926 году в работе «Человек и история» так определил цели задачи новой науки: «Если в наш век существует философская задача, решение которой требует уникальной спешности, то это философская антропология. Под ней я понимаю

фундаментальную дисциплину о человеческой природе и ее структуре, о связи человека со сферами природы, о его метафизическом происхождении и духовном начале в мире, о силах и энергиях, которые двигают его и которыми он движет» [5, с.62]. Создание философской антропологии, продиктованное стремлением человека исследовать самого себя искренне и исчерпывающим образом, как бы подводило итог многолетним поискам человеческой мысли по этой проблеме, в числе которых была персоналистская традиция русской философии. В работах Н. Бердяева, Н. Лосского, П. Флоренского, Л. Шестова раскрывалась экзистенциальная диалектика божественного и человеческого, проблемы смысла жизни, добра и зла, объединяющих начал существования универсума.

Именно философские концепции человека служат методологическим основанием знания о человеке и человечестве, хотя в самой философии вычлнить собственно антропологическую проблематику представляется весьма сложным и неблагоприятным занятием. Все, что анализируется человеческой мыслью, уже субъективно, и, следовательно, ценностно окрашено, уже является знанием, расширяющим представления о человеческом мире и человеке.

Поскольку отмеченная проблематика входит в рамки социальных отношений, а также в сферу культуры, в современной как западной, так и отечественной науке появляется позиция, выделяющая социальную антропологию – науку о сущности, становлении и развитии человека в системе социальных связей, и культурную антропологию – науку о включенности человека в систему культуры и динамику культуры как искусственного, надприродного мира человека. Близкой к культурной и социальной антропологии по аспекту исследования и взаимодействию с другими сферами социально-гуманитарного знания является психологическая и педагогическая антропология. Россия на передний план педагогики выдвинула К.Д. Ушинского, основоположника педагогической антропологии. Он написал теорию новой школы, призывая русских учителей служить Человеку. Главная задача педагога, по Ушинскому, - научное и всестороннее представление о ребенке, которого он воспитывает.

Можно утверждать, что со второй половины XX века стала активно и сознательно осуществляться попытка целостного освоения всего разнообразия человековедческих знаний (антропология, психология, культурология, педагогика, биология человека, экология, этнография, демография и т.д.). Научная школа В.П. Казначеева предложила теорию космопланетарного феномена человека, по-новому осмысливается учение В.И. Вернадского о ноосфере, Н.Ф. Федорова о регулируемой эволюции человека и природы, А.Я. Чижевского о психосфере, П.А. Флоренского об одухотворенности мира, В.С. Соловьева о софийности и всеединства мира и другие. Данные исследования осуществляют синтез человековедения в координатах русских традиций и национальных ценностей, имеющих огромное значение в XXI веке.

Ближе к синтезу оказывались всегда представители гуманитарных наук. Философия экзистенциализма, гуманистическое направление в психологии и педагогике имеют прямое отношение к современной педагогической антропозологии. Антропозологический подход в педагогике строится на теоретических концепциях гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, В.П. Зинченко и др.), педагогики сотрудничества (С.Л. Соловейчик, И.П. Иванов

и др.), воспитательных систем А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Особое поле для понимания педагогической антропозологии представляет этнопедагогика.

Интерес к человеку в его индивидуальных, социальных, культурных и личностных проявлениях, характерный для XX века, породил антропозологический подход к образовательной деятельности, толкуемый в широком смысле как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация образования на человека как свою главную цель и ценность. Постановка проблемы антропозологических оснований образования вызвана осознанием того, что образовательная деятельность должна осуществляться для человека, способствовать успешности его индивидуального и социального существования. Образование и общество неотделимы друг от друга — это одна система, истинные масштабы которой пока еще не осознаны до конца. Ясно одно: любые глобальные проблемы, с которыми сталкивается общество, социум, цивилизация в целом, неизбежно сказываются и на состоянии образования. «И вместе с тем именно сфера образования, откликаясь на эти общественные и цивилизационные проблемы, будучи чувствительной к ним, способна и обязана оказывать свое существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе, поддерживать или, напротив, тормозить их, находить свои специфические возможности решения глобальных или локальных социальных проблем, упреждать нежелательное развитие событий», - считает Б.С. Гершунский. [6, с.19-20].

Все более ясно, что науки о человеке не могут быть сведены к наукам о природе, что экспериментальное изучение и возможности предвидения ограничены не только в человековедении, но и в природоведении, что науки о природе – это не только подготовка способов технологического овладения природными процессами, а, прежде всего, диалог с природой, попытка понять ее. Что науки о человеке имеют целью не создание способов контроля за поведением, а диалог уже с самим человеком – как с современным, так и с его историей. Принцип интегративности в науках о человеке дает возможность выстроить широкую взаимосвязь различных образовательных областей: философии, синергетики, культурологии, психологии, валеологии и др.

Закончившийся XX век принес человечеству не только выдающиеся достижения в науке, технике и технологии, прорыв в космос, обогащение культурного наследия, достижения в сфере литературы и искусства. Он принес и глобальные проблемы, разрушительные катаклизмы, войны и революции, фашизм и тоталитаризм, расовую ненависть, международный терроризм, межнациональные и религиозные распри, реальную опасность ядерного самоуничтожения и экологического коллапса, трудно поправимые деформации нравственных идеалов и девальвацию ценностей.

Обобщенный анализ глобальных проблем современности дает возможность выделить такие их отличительные характеристики как динамичный, долговременный, многоуровневый характер; непредсказуемость и отдаленность последствий, альтернативность решений и возможность принятия этих решений лишь совместными усилиями, и наконец, их объединяет «включенность» человека в содержание проблемы. Глобальные проблемы современного мира, с одной стороны, создают угрозу существования и выживания на Земле, с другой стороны, оказывают интегрирующее влияние на человечество, осознающее

взаимосвязь, взаимозависимость, общность людей, природных и социальных процессов.

Современные противоречия глобального характера не разрешимы без методологической переориентации научного познания, мышления в целом. Возникла необходимость рассмотрения интегрального единства и целостности мира в его специфической человеческой форме. Включение человеческого фактора в число установок познания – это новая методологическая константа. В науке интенсивно разрабатываются нравственно-ценностные аспекты глобальных проблем. В публикациях ученых отчетливо дается установка на повышение внимания к ценностным аспектам экологии, на осознание значимости взаимодействия естественных, технических, общественных и гуманитарных наук как основы формирования адекватной современному миру научно-мировоззренческой концепции и позитивной стратегии построения целостной и гармоничной цивилизации, на восприятие концепции ноосферы и коэволюции природы и общества.

Первоначально термин «коэволюция» понадобился для обозначения взаимного приспособления биологических видов. Затем стало ясно, что он удачно выражает более широкий круг явлений – соразвитие взаимодействующих элементов единой системы. Коэволюционирующие элементы сами являются системами, и именно в этом качестве рассматриваются при изучении их соразвития. Н.Н. Моисеев пишет: «Произнося термин «коэволюция», я имею в виду такое поведение человечества, такую адаптацию его деятельности к естественным процессам, происходящим в биосфере, т.е. к развитию окружающей среды, которая сохраняет (или содействует сохранению) состояние биосферы. Принцип коэволюции означает такую систему запретов, которая исключала бы возможность изменения параметров биосферы, приближающего ее состояние к той запретной черте, переступить которую человечество не имеет право ни при каких обстоятельствах!» [7, с.26-32]. При этом ученый указывает на принципиальную невозможность преодолеть кризис чисто техническими средствами. Необходимо качественно изменить антропогенную нагрузку на биосферу, а значит перестроить само общество. Согласование допустимой нагрузки на биосферу с возможностями сохранения ее стабильности в существующем ныне канале эволюции и есть основа принципа коэволюции. И основа фундаментальной науки наступающего века.

Цивилизация вступила в сложную стадию своего существования: кризис настолько очевиден и велик, что даже желание отдельных социологов и философов внести оптимистические нотки в пессимистические прогнозы не стали обнадеживающими.

Только при решительном и качественном изменении принятых обществом доктрин можно выправить положение, но для этого, считает А.А. Макареня, нужно пойти другим путем. «Главное противоречие в развитии цивилизации, приведшее к кризису, – это тот потрясающий разрыв, который произошел между двумя составляющими цивилизации: материальной культурой как результатом сочетания всех «биологических» составляющих вида *Homo sapiens*, необходимостью получать информацию об окружающем мире, трудом, дабы удовлетворить «насуточные» потребности, прежде всего, витальные, и, наконец, стремление к творческому преобразованию этого мира, что также изначально

задано этому «высшему животному», и духовной культурой, которая оказалась «заложницей» безудержного стремления к достаточно простому, как оказалось, обретению материальных благ» [3, с.6].

Такова уж диалектика развития: техническое могущество ввергло общество в экологический кризис, но и преодоление его невозможно без дальнейшего развития технической и технологической базы существования общества. Но все-таки главные усилия должны быть сосредоточены в гуманитарной сфере: как жить дальше, как перестроить общество, изменить палитру потребностей, определить максимально допустимые нагрузки на биосферу и согласовать с ними жизнедеятельность человечества? Они и будут главными проблемами и науки, и образования, и конкретной экологической практики.

Единственный путь сохранения человека в составе биосферы – это путь коэволюции, т.е. такого изменения образа жизни людей, который согласовал бы их потребности с возможностями сохранения биосферы в канале эволюции, породившем феномен человека. Для этого необходимо качественно изменить природу общества, необходима новая цивилизация с иным миропредставлением, для которой совокупность экологических императивов будет столь же органически присуща, как и стремление к сохранению жизни человека.

В связи с этими глобальными задачами, стоящими сегодня перед человечеством, по-новому должны быть осмыслены и задачи современного образования. Прежде всего, образование как важнейший институт культуры призвано помочь человечеству изменить свои человеческие качества, преодолеть «эгоизм потребительства».

Но для этого оно должно стать средством формирования высших ценностей и целей человеческого бытия, средством формирования потребности в развитии, создании, творчестве.

Человечество всегда стоит на перекрестке, на развилке своих возможных путей в будущее. От принятых им приоритетов (социальных, идеологических, экономических, научно-технических, культурных) при выработке стратегии выживания и будет зависеть будущее нашей планеты, нашего общего дома. Уместно отметить, что эта проблема связана с возможностями нашего разума рационально решить проблемы соотношений человека и природы, человека и общества, человека и государства.

Библиографический список

1. Фромм Э. Здоровое общество // Психоанализ и культура. – М.: Юрист, 1995.
2. Кушнер А. Природосообразность или педагогический волонтаризм? // Народное образование. – 2000. - № 3.
3. Макареня А.А. «Основы многокультурного образования» как выражение основной идеи гуманистической педагогики и психологии / Перспективы создания системы непрерывного образования. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Тюмень, 2000.
4. Петри Э.Ю. Антропология. – СПб, 1990.
5. Эспиноза Сервера. Кто есть человек. Философская антропология. – М.: Высшая школа, 1995.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во Современник, 1998.
7. Моисеев Н.Н. Еще раз о проблеме коэволюции // Вопросы философии. – 1998. - №8.

РАЗРАБОТКА РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ»

Аннотация: в данной статье автор показывает возможность использования репродуктивных, реконструктивных и творческих заданий при организации самостоятельной работы магистрантов в курсе «Здоровьесберегающий подход в обучении химии».

Ключевые слова: разноуровневые задания, самостоятельная работа студентов, магистратура, здоровьесберегающий подход в обучении

Здоровье является важнейшей составляющей общественного богатства, а уровень состояния здоровья населения – основным показателем качества жизни социума. Подготовка к здоровьесбережению в педагогическом вузе представляет собой многогранный процесс, направленный на преобразование всех сфер личности будущего педагога, повышение ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью школьников.

Целью разработанного курса «Здоровьесберегающий подход в обучении химии» является формирование у выпускников педагогического вуза готовности к здоровьесберегающей деятельности в школе. Курс изучается в 4 семестре магистратуры (направление подготовки Педагогическое образование, направленность Химическое образование), относится к части, формируемой участниками образовательных отношений, блоку дисциплин по выбору и включает 10 часов лекций, 14 часов семинарских занятий и 48 часов самостоятельной работы. Содержание дисциплины предполагает изучение следующих тем.

1. Понятие о здоровьесберегающем подходе (ЗП) в обучении.
2. Содержательно-информационные аспекты реализации ЗП при обучении химии.
3. Общая характеристика организационных форм реализации ЗП при обучении химии.
4. Методы и средства реализации ЗП при обучении химии.
5. Оценка эффективности методической системы, направленной на реализацию ЗП в школьном курсе химии.

У студентов, изучающих курс «Здоровьесберегающий подход при обучении химии», уже накоплен значительный «багаж» знаний (бакалавриат и три семестра магистратуры) по многим дисциплинам: специальным, психологическим, педагогическим и др. Особенно важное значение имеют межпредметные связи с ранее изученными в бакалавриате дисциплинами модуля здоровья и безопасности жизнедеятельности: «Безопасность жизнедеятельности», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний», так как именно эти предметы составляют основу подготовки выпускников к здоровьесберегающей деятельности.

Магистранты второго года обучения имеют опыт прохождения двух педагогических практик. Таким образом, у выпускников имеется представление о современном состоянии проблемы здоровьесберегающей деятельности и здоровьесберегающего пространства в школе.

Учитывая уровень подготовки студентов в целом и малый объем часов для освоения дисциплины «Здоровьесберегающий подход при обучении химии» (24 часа аудиторных занятий), мы большую роль отводим самостоятельной работе студентов.

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, которую студент совершает в установленное время и в установленном объеме индивидуально или в группе, без непосредственной помощи преподавателя (но при его контроле), руководствуясь сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения действий.

Самостоятельная работа студентов (СРС) как форма учебной деятельности, согласно требованиям ФГОС СПО, является важнейшим элементом образовательного процесса. С этих позиций не теряет своей актуальности и значимости рассмотрение СРС в качестве вида познавательной деятельности студентов (А.Г. Вяткин, С.М. Годник, Г.М. Коджаспирова, А.Н. Рыблова, М.Н. Скаткин и др.), формы организации их деятельности (Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, А.С. Лында, И.И. Ильясов и др.), средства активизации (М.А. Данилов, М.Ф. Морозов) и индивидуализации (В.А. Курчатов, В.Р. Ризаев, В.А. Ермаков). В то же время при многоуровневой системе образования существуют свои особенности трактовки сущности СРС, ее целей. Эта трактовка должна исходить из современного понимания обучения как процесса управления формированием личности специалиста (Т.А. Воронова, И.Л. Наумченко, Н.Ф. Талызина, А.А. Реан и др.). Мы согласны с мнением Б.Н. Гузанова, который считает, что СРС необходимо рассматривать как ведущую форму учебной деятельности, обеспечивающую формирование профессиональной компетентности в процессе усвоения фундаментальных знаний и практических навыков [2].

В своем исследовании мы учитываем точку зрения И.А. Зимней [3], которая с позиции самого субъекта деятельности рассматривает самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемую им по процессу и результату деятельность. На наш взгляд, ее выполнение требует от субъекта достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет обучающемуся удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. Высшая школа отличается от средней методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание.

Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека.

Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но

и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста.

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. Согласно классификации М.В. Булановой-Топорковой [1, С. 98] различают три уровня самостоятельной деятельности студентов:

- 1) репродуктивный (тренировочный);
- 2) реконструктивный;
- 3) творческий, поисковый.

Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ - закрепление знаний, формирование умений, навыков.

В ходе реконструктивных самостоятельных работ происходит перестройка решений, составление плана, схемы, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения. В соответствии с данной классификацией нами были разработаны разноуровневые задания для организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы в курсе «Здоровьесберегающий подход в обучении химии». Остановимся на примерах.

А. Репродуктивный уровень.

1. Сформулируйте определение понятия «здоровье» в соответствии с трактовкой Всемирной организации здравоохранения.
2. Перечислите основные компоненты здоровья.
3. Сформулируйте основной закон валеологии.
4. Перечислите основные принципы отбора валеологического содержания.
5. В чем заключается специфика валеологических знаний в школьном курсе химии?
6. Перечислите этапы формирования здоровьесберегающей компетентности в школьном курсе химии.

В. Конструктивный уровень

1. С помощью материалов лекции составьте схему «Взаимодействие валеологии с другими науками».
2. Составьте синквейн на тему «Здоровье».
3. С помощью материалов лекции составьте схему «Блоки знаний в валеологизированном курсе химии».
4. На базе материалов лекции разработайте алгоритм составления тематического планирования уроков со здоровьесберегающим компонентом.
5. На основе материалов лекции и дополнительных источников информации разработайте памятку «Гигиенические критерии рациональной организации урока».
6. Одним из принципов отбора здоровьесберегающего содержания является принцип региональности. На примере любой темы школьного курса

химии проведите отбор содержания со здоровьесберегающим региональным компонентом. Укажите класс, тему и авторов программы.

С. Творческий уровень

1. Напишите эссе на тему «Дидактический потенциал учебного предмета «Химия» для реализации здоровьесберегающего подхода».

2. Проведите отбор валеологического содержания по предложенной Вам теме, определите способы (методы, приемы) его включения в урок. Заполните таблицу:

№ п/п	Тема урока	Основная дидактическая цель	Здоровьесберегающий компонент	Способ включения

3. Разработайте вопросы мини-викторины «Химия и мое здоровье» для учащихся 11 класса.

4. Предложите темы круглых столов, связанные со здоровьесбережением, для проведения их в разных классах (по одной теме для 8, 9, 10 и 11 класса).

5. Составьте для обучающихся расчетную задачу с валеологическим содержанием и приложите решение к ней. Укажите класс, тему и авторов программы.

6. Предложите темы сочинений для обучающихся по здоровьесберегающей проблеме, по которым можно рассчитать уровень валеологической информированности с помощью коэффициента связи. Покажите расчет на конкретном примере.

Использование разработанных нами разноуровневых заданий при организации СРС придает учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение студентов в самостоятельное выполнение заданий, имеющих прикладную направленность и возрастающий уровень сложности, неопределенности.

Библиографический список

1. Буланова – Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

2. Гузанов Б.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения: монография / Б. Н. Гузанов, Н. В. Морозова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – 158 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. М.: Логос, 2003. – 383 с.

УДК 378.1

Маринова А.А., аспирант кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, e-mail: marinovaaa_itc86@mail.ru

Егорова Г.И., д.пед.н., профессор, профессор кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, e-mail: egorovagi@list.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ - УСЛОВИЕ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрыты аспекты управления процессом формирования функциональной грамотности в регионе. Раскрыто глобальное значение понятия «функциональная грамотность» - как вектора трансформации педагогического

образования. Показаны ключевые авторские позиции управления процессом формирования функциональной грамотности для повышения качества обучения. Раскрыто функционально-дидактическое значение, приоритетны и ведущие направления деятельности в формировании функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, управление процессом, формирование, образование.

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс, ориентированный на формирование функциональной грамотности с позиции науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Отметим, что проблемы управления всегда были предметом многочисленных философских, социологических, психологических и педагогических исследований. При проведении литературного обзора раскрыты различные аспекты управления с позиции многих авторов.

Так, известны теоретические исследования общих закономерностей проблем управления О.А. Дейнека, Ю.А. Васильева, Ю.А. Конаржевского, А. Файоль и других. Широко востребованы и активно исследовались проблемы управления общеобразовательной школой. Апробированы в практике управления известные аспекты управления таких авторов, как Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский и другие. Созданию системы управления образованием посвящены исследования Ю.С. Алферова, В.И. Зверевой, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой, Е.А. Ямбурга и других. С психологической точки зрения исследована диагностика управленческой деятельности в работах В.Ш. Раппорт, В.Г. Туренко и других. С социологической точки зрения определяем управление как целенаправленный, планируемый и сознательно организуемый процесс, способствующий достижению максимального эффекта при затрате минимальных ресурсов, усилий и времени. Управление процессом формирования функциональной грамотности рассматриваем как необходимое условие рациональности, эффективности подготовки обучающихся к жизнедеятельности, к решению практических задач.

Безусловно, основные аспекты управления в образовательной системе закреплены в Законе РФ «Об образовании» в главе III. ст. 28-32 и в Законе РТ «Об образовании» в разделе III «Управление системой образования» в статьях 29-35. В нашем исследовании, выявленные авторские точки выше указанных авторов, нашли применение в решении вопросов по управлению процессом формирования функциональной грамотностью. Под управлением процессом формирования функциональной грамотности понимаем деятельность, направленную на выработку решений, по организации, контролю, регулированию объекта управления в соответствии с заданной целью, анализом и подведением итогов на основе достоверной информации.

Раскроем основные позиции понятия «функциональная грамотность» - как вектора трансформации педагогического образования. Ключевые позиции функциональной грамотности – качество, благополучие, ресурс жизнеобеспечения. При этом уже доказано, что функционально грамотный человек обеспечивают качественное существование не только образовательных, но и природных, промышленных социальных систем. При этом само понятие «функциональная грамотность» является тем фундаментом и качественным

инструментом для каждого человека, который задает вектор познания настоящего и будущего окружающего мира [1]. Раскроем несколько приоритетов актуальности и значимости функциональной грамотности как уже устоявшейся категории в психолого-педагогическом образовании в различных номинациях.

Номинация первая – это пополнение категориального аппарата понятием «функционально-грамотная личность». С позиции педагогической теории и практики – это личностная категория, обеспечивающая непрерывность в получении знаний, навыков, умений, востребованных в решении максимум жизненно-важных проблем.

Номинация вторая – это обновление стратегических целей образования, ориентированных для набора компетенций как основы функциональной грамотности, как ключевых, так и по различным отраслям знаний.

Номинация третья – это обновление стратегии развития современного общества, где функциональная грамотность каждого человека становится индикатором не только личного, но и общественного благополучия [2].

Несмотря на высокую значимость и актуальность понятия «функциональная грамотность», отметим и существующие проблемы, которые требуют своевременного решения. Прежде всего, это квалифицированная подготовка бакалавров, магистров, специалистов педагогических направлений в области функциональной грамотности, как необходимое условие понимания ее роли и функционального значения в процессе обучения и воспитания молодого поколения и повышения качества будущей профессиональной деятельности.

Поэтому первая задача педагогического сообщества не только раскрыть роль и место функциональной грамотности в системе обучения и воспитания обучающихся, но и показать ее востребованность для будущей профессии и человеческих взаимоотношений. Здесь необходимо учитывать приоритетное назначение функциональной грамотности для отражения ряда диалектических взаимосвязей между категориями «человек – педагогика – деятельность гуманность – общество» [3]. При этом формирование функциональной грамотности обучающихся приводит не только к единой картине мира, но и обеспечивает выработку нравственно-гуманного взгляда на окружающий мир, как компонента научного мировоззрения, культуры мышления и поведения, что необходимо в жизнедеятельности обучающегося и для устойчивого развития региона. Компоненты функциональной грамотности получают развитие далее в высшей школе и наполняют конкретным содержанием все фундаментальные представления о мире, его дискретности и непрерывности, эволюции и генезисе.

С позиции педагогического образования, важным становится учет социокультурной, социопроизводственной инфраструктуры территории региона проживания, обучающего при формировании функциональной грамотности, а это уже прикладная составляющая с позиции профилизации и дальнейшего трудоустройства каждого человека [4]. В ходе проведения литературного обзора научных, методических статей в области формирования функциональной грамотности выделены ключевые позиции функциональной грамотности (рисунок 1).

Таким образом, с одной стороны, роль функциональной грамотности велика, а ее формирование интегрально взаимодействует со всеми областями научного знания (математического, естественнонаучного, гуманитарного и др.). С

другой стороны, формирование функциональной грамотности невозможно без новых технологий, средств, методов обучения [5, 6].

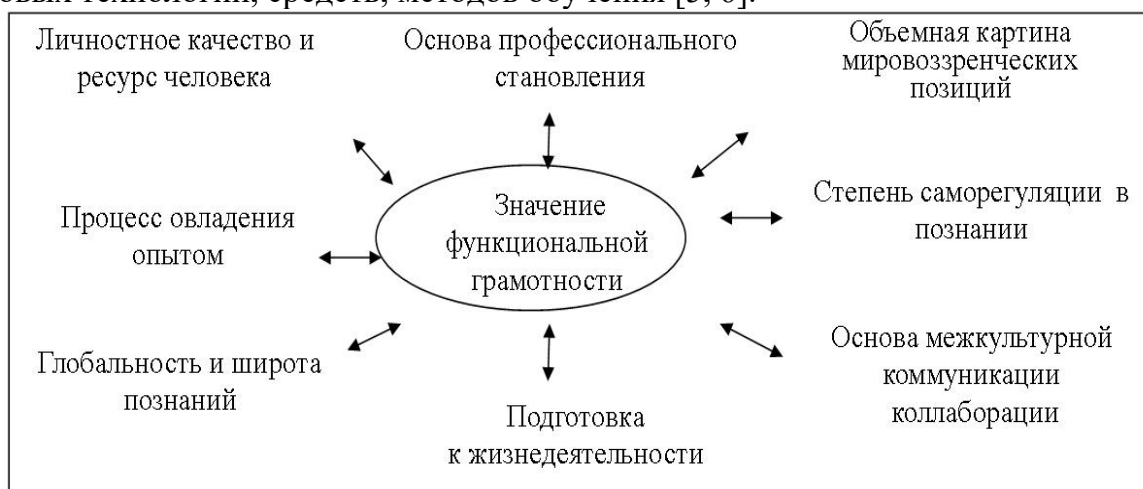


Рисунок 1 – Функционально-дидактическое значение функциональной грамотности

В своей работе делаем уклон на управления процессом формирования функциональной грамотности на региональном уровне. Отметим некоторые результаты нашей работы. На уровне педагогического сообщества прошло ознакомление педагогической общественности с опытом работы учителей по созданию условий для профессионального и личностного развития педагогов в области функциональной грамотности. При этом учителя указывали на необходимость создания системы психолого-педагогического сопровождения, разработку учебно-методических материалов для учителей, учащихся.

Для четкого выстраивания логики работы по формированию функциональной грамотности нами предложен пакет материалов для педагогов, включающий в себя: конструктор функциональной грамотности (ФГ) (виды направлений, этапы формирования); направления, формы, методы эффективного взаимодействия учителей по формированию функциональной грамотности; методику проведения регулярного мониторинга потребностей педагогов и учащихся в области направлений грамотности.

Дополнительно нами организована система работы с учителями естественнонаучного и гуманитарного направлений по формированию функциональной грамотности. Актуальность работы определена совокупностью нормативных, локальных документов, раскроем некоторые из них.

В рамках реализации национального проекта «Образование», во исполнение приказов Департамента образования и молодежной политики Ханты–Мансийского автономного округа–Югры от 16.09.2021 № 10-П-1233 «Об организации работы по повышению функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа–Югры», от 20.09.2021 № 10-П-1244 «Об утверждении регионального плана мероприятий («дорожная карта»), направленных на формирование и оценку функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на 2021-2022 учебный год», приказа департамента образования и молодежной политики администрации Сургутского района № 599 от 28 сентября 2021г, п. 5 муниципального плана мероприятий («дорожная карта»), направленных на формирование и оценку

функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций, на 2021-2022 учебный год МКУ «ИМЦ» Сургутского района была сформирована база данных обучающихся 8-9 классов 2021/2022 учебного года, а также учителей, участвующих в формировании функциональной грамотности обучающихся 8-9 классов по шести направлениям: читательская грамотность; математическая грамотность; естественнонаучная грамотность; финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

Все учителя в Сургутском районе участвуют в формировании функциональной грамотности обучающихся 8-9 классов по шести направлениям: читательская грамотность; математическая грамотность; естественнонаучная грамотность; финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Из них, 53% человека прошли курсы повышения квалификации, 47% курсов повышения квалификации не имеют. 96 % учителей Сургутского района участвуют в формировании ФГ в 8-х классах (34% от кол-ва респондентов) учителей в 9-х классах (23%), и 41% учителей формирует ФГ комплексно. Что касается количественного показателя, можем отметить, что наибольшее количество педагогов участвующих в формировании ФГ и ведут свою деятельность активно.

На основе собранной базы данных обучающихся Сургутского района, обозначим, что 2025 обучающихся 8-9-х классов приняли участие в вопросах по формированию компетенций ФГ. Из них 1120 обучающихся 8-х классов, что составляет 55% от общего числа участников, и 905 обучающихся 9-х классов, что соответствует 45%. Обучающимся образовательных организаций Сургутского района было предложено ответить на ряд уточняющих вопросов по формированию компетенций по направлениям функциональной грамотности.

Формирование компетенций преподавателями Сургутского района находится на достаточно хорошем уровне, но, мы видим «западающие» направления: формирование компетенций финансовой грамотности; формирование глобальных компетенций. Исходя из предоставленной информации, были определены следующие проблемы и педагогические риски, которые возникают в ходе реализации механизма управления формированием функциональной грамотности для обучающихся Сургутского района:

- низкий процент вовлеченности преподавателей в прохождение курсов повышения квалификации;
- не полная включенность педагогов-предметников, реализующих программы общего образования в формирование компетенций ФГ;
- недостаточно уделенное внимание на уроках/занятиях внеурочной деятельности/дополнительного образования направлениям финансовой грамотности и глобальных компетенций.

В ходе реализации ключевых направления были предложены возможные пути решения проблем и возникающих рисков по формированию функциональной грамотности.

- руководителям образовательных организаций Сургутского района активизировать прохождение преподавателями курсов повышения квалификации;
- пересмотреть методические подходы к уроку в рамках формирования ФГ;

- повысить уровень профессионально-педагогической культуры в области функциональной грамотности;

- организовать корпоративное, сетевое сотрудничество с представителями высшей школы по вопросам формирования функциональной грамотности обучающихся;

- раскрывать новые формы и методы формирования функциональной грамотности.

Результаты работы положены в основу разработки теоретико-методологических положений, системы комплексных заданий формирования функциональной грамотности обучающихся.

Таким образом, мировые исследования функциональной грамотности жителей различных стран, социально-экономические процессы, происходящие в мире и в нашей стране, тенденции развития постиндустриального общества, запросы и потребности работодателей актуализируют проблему развития функциональной грамотности российских школьников, создания единой образовательной системы, благоприятных условий, способствующих выпуску высоко грамотных и мотивированных на труд и обучение школьников. Это – основной современный показатель качества образования. Если учесть уровень конкретного образовательного учреждения, то формирование функциональной грамотности строится с учетом готовности учителя к данной деятельности. Параметры готовности современного учителя к вопросу формирования функциональной грамотности выражены на уровне значений (от 8 до 22%), что доказывает высокую заинтересованность учителей как участников образовательного процесса, но слабую теоретико-практическую подготовку.

При этом были выявлены и некоторые трудности в организации процесса формирования функциональной грамотности: диверсификация программ, структуры методической и проектной деятельности учителя. В целом анализ анкетирования субъектов образовательной практики показал оптимистический настрой учителей и их готовность формировать функциональную грамотность учащихся.

Таким образом, приоритетны и ведущие направления деятельности в формировании функциональной грамотности отвечают на характер традиционных вопросов в области формирования функциональной грамотности. Как формировать функциональную грамотность? Зачем формировать функциональную грамотность? Какие методы, формы, технологии использовать? Как отмечают многие педагоги, исследователи сегодня формируется новое научное направление – педагогика функциональной грамотности, которая подчеркивает значимость «живого» общения субъектов образовательного процесса для подготовки к решению жизненно важных проблем. Во избежание рисков формальности и негативных моментов формирования функциональной грамотности требуется разумное сочетание приемов методов, технологий, форм деятельности, что является необходимым достаточным фактом при подготовке субъекта к социализации, к продуктивности взаимодействий в социуме, при усилении параметров самостоятельности, индивидуализации.

Библиографический список

1. Глобальная конкурентоспособность российского образования: материалы для дискуссии / И.В. Абанкина, А.А. Беликов, О.С. Гапонова, Ф.Ф. Дудырев,

Ю. Н. Корешникова, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин и др. М.: НИУ ВШЭ, 2017. (Современная аналитика образования. № 3 (20)). С. 76.

2. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: file:///H:/РНФ_2017/2018%20год/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 08.01.2022). С. 11.

3. Егорова Г.И. Дискурс-анализ формирования функциональной грамотности будущих бакалавров в области экологизации профессиональной деятельности // Вестник ТГПУ. 2021. №5 С. 53-59. DOI 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61.

4. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. «Глобальные компетенции» в контексте требований ФГОС основного общего образования // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. Ч. 1. М.: МАНПО, за знания, 2020. С. 548-552.

5. Кривых С.В. Инновационные социальные технологии // Технологии в деятельности службы сопровождения. Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – С. 216 – 239.

6. Леонов Г.А. Динамические принципы прогнозирования и управления // Проблемы управления. 2008. № 5. С. 35.

УДК 378.147

Маскалевич Ю.А., магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», e-mail: juliamaskalevich@gmail.com

ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ (FLIPPED LEARNING) КАК МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье представлены особенности перевернутого обучения (flipped learning) как модели Предложен алгоритм реализации данной технологии в системе высшего образования.

Ключевые слова: смешанное обучение, модели смешанного обучения, методы реализации смешанного обучения, перевернутое обучение, перевернутый класс.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) глубоко проникли в нашу повседневную жизнь и уже изменили наше поведение, способы общения, подходы к работе, к отдыху. Мировоззрение современной молодежи меняется с развитием информационных технологий. Сегодня студенты могут успешно воспринимать информацию не только в аудитории, но и вне, используя различные информационные устройства. Цифровые технологии позволяют ориентировать образовательный процесс на формирование профессиональной культуры будущего специалиста, стремление к постоянному самосовершенствованию с помощью информационных сервисов и технологий. Цифровые технологии выступают в качестве мощного средства сопровождения образовательного процесса.

Смешанное обучение является одним из трендов современного образования, сущность которого состоит в совмещении обучения с участием учителя (лицом к лицу) с обучением онлайн, который предполагает элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения как с учителем, так и обучение онлайн

(согласно определению, данному в универсальной Интернет-энциклопедии). Сегодня мы особенно ощущаем потребность работать в аудитории по-другому, исходя из потребностей времени, аудитории, всех субъектов образовательного процесса. Для повышения качества образования необходимо внедрение инновационных подходов к обучению, приспособленных к потребностям современных студентов.

Для того, чтобы реализовать смешанное обучение необходимы определенные условия: наличие осознанной цели у каждого обучающегося, ответственность за свое обучение, проектно-исследовательская работа, согласованность действий педагогического коллектива, наличие информационно-коммуникативных ресурсов для организации процесса обучения, выбор времени, способа, заданий, которые будет делать студент, обратная связь и др. Использование цифровых образовательных ресурсов является важной составляющей смешанного обучения. Анализ литературных источников позволил заключить, что существует более 40 моделей смешанного обучения, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки.

Модель образовательного процесса «перевернутый класс» – это разновидность смешанного обучения, получившая распространение в последнее время, содержание которой заключается в активном использовании элементов дистанционного обучения, электронных образовательных ресурсов, совместных платформ, цифровых технологий и Интернета. Отличительной особенностью перевернутого класса является полный или частичный перенос процесса передачи знаний на самостоятельное изучение. При этом освободившееся аудиторное время используется для интерактивных видов деятельности, которые развивают критическое мышление и креативность. Подход «перевернутого» обучения приобретает все большую популярность не только в школах, но и в университетах.

Перевернутое обучение (flipped learning) как модель смешанного обучения предполагает, что передача знаний перемещена из группового образовательного пространства в индивидуальное, а групповое пространство обучения трансформировано в динамическое интерактивное окружение. Преподаватель выступает в роли фасилитатора, наставника, тьютора, консультанта и помогает обучающимся применить изученную теорию на практике, выработать навыки и делать самостоятельные выводы для дальнейшего обучения и развития.

Ядром перевернутого обучения является перевернутый класс (flipped classroom). Перевернутый класс (flipped classroom) предполагает изменение традиционной системы изучения материала: использование этой модели включает самостоятельное изучение теоретического материала до начала аудиторных занятий по учебному предмету. Во время занятия в аудитории преподаватель создает возможности для применения знаний, выработки умений и навыков обучающимися (выполнение упражнений, индивидуальное обсуждение проектов, групповые дискуссии и мозговой штурм, вертушка общения и др.). Эта модель позволяет активно реализовывать интерактивные формы и методы работы на занятии, когда происходит закрепление изученного и актуализация полученных знаний (ролевая игра, проектная деятельность и другие интерактивные формы).

Реализация технологии перевернутого обучения возможна на базе LMS Moodle. Все задания для домашнего изучения выкладываются на

образовательную платформу, доступ к которой есть у всех студентов, записанных на курс. Для обратной связи можно использовать сообщения или другие средства обратной связи.

Алгоритм использования модели перевернутого класса (рис.1):

- Студенты *дома* работают в учебной онлайн-среде с использованием собственных электронных устройств с доступом в Интернет, знакомятся с новым или закрепляют изучаемый материал: просмотр видеолекции, чтение учебных текстов, прохождение тестов на начальное усвоение темы и др.

- *На занятии (в аудитории)* происходит закрепление изученного, и актуализация полученных знаний, которая может проходить в формате ролевой игры, проектной деятельности, стоит отметить кейс-метод, сочинение-эссе, коллажирование и другие интерактивные формы работы. Студенты под наблюдением преподавателя решают практические задачи, выполняют исследовательские задания, разбирают вопросы, возникшие в процессе выполнения домашней работы (не более 25-30% времени).

- После занятия в аудитории дома завершаются практические задачи, выполняются тесты на понимание и закрепление пройденной темы.



Рис.1 - Схема модели перевернутого класса (flipped classroom)

Ключевыми составляющими модели перевернутого класса являются: онлайн-платформа для взаимодействия в диаде преподаватель-студент, интерактивные инструкции и тренажеры для отработки практических навыков, мониторинг и обратная связь.

У технологии перевернутого обучения по мнению зарубежных и отечественных исследователей есть определенные преимущества по сравнению с традиционной системой образования:

- перевернутое обучение мотивирует преподавателей к профессиональному развитию, совершенствованию своих методов работы, внедрению новых образовательных технологий;

- гибкость - возможность каждым педагогом использовать в каждой конкретной ситуации тот вариант этой модели, который в наибольшей степени соответствует его целям;

- применение активных форм работы в аудитории;

- эффективно организованная внеаудиторная работа воспитывает в студентах самостоятельность, инициативность, самодисциплину, социальную ответственность;

- благодаря информационным технологиям можно организовать контроль на каждом этапе внеаудиторной работы;

- возможность пересматривать или перечитывать учебные материалы несколько раз, работать в удобном для студента ритме, в комфортном месте, студент может сформулировать и отправить вопрос преподавателю и др. преимущества [1].

Кречетников К.Г. рекомендует следующие методы реализации смешанного обучения: case-метод (метод конкретных ситуаций), игровой (соревновательный), иллюстративный (демонстрационный), инверсии (представления от противного), модульного обучения (блочный метод), обучения в сотрудничестве (в составе малых групп), поисковый (эвристический, обучение через открытия), погружения (максимальная концентрация на поставленной задаче), проблемный (преодоление противоречий, разрешение проблем), проектный (получение нового продукта), программированный (гарантированное получение результата), свободных ассоциаций (выстраивание ассоциативных рядов и цепочек), эвристической беседы (вопросно-ответный, по Сократу), эмпатии (личной аналогии) [2].

Таким образом, внедрение технологии перевернутого класса в учебный процесс, конечно, усложняет работу преподавателей, требует освоения новых педагогических приемов, изучения специфики специальности будущих выпускников, создания мультимедийного контента, но это только повышает качество подготовки компетентных специалистов, так как «перевернутое» обучение создает возможности для решения сложных педагогических проблем в образовании.

Библиографический список

1. Кречетников, К. Г. Особенности организации смешанного обучения / К. Г. Кречетников // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4. – С. 88-93.
2. Тихонова, Н. В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения / Н. В. Тихонова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 74–78.

УДК 378

Михайлова С.В., преподаватель Тюменского индустриального университета, филиал в г. Нижневартовск; sweta02311@gmail.com

К СОДЕРЖАНИЮ ПОНЯТИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ МЯГКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК РЕСУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в современных меняющихся условиях проблема подготовки профессиональных кадров является актуальной во всем мире и для всех профессиональных сфер. Одним из направлений решения данной проблемы становится изучение и разработка теории и практики надпрофессиональных компетенций («мягких навыков», soft skills) как дополнительного ресурса профессионального развития обучающегося.

Ключевые слова: надпрофессиональные компетенции, «мягкие» или «гибкие» навыки, soft skills, специалист, образовательный процесс.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к работникам разных сфер, диктуемых стремительным развитием технологий, информации, производства и развития общества в условиях мировой глобализации. В свою

очередь, данные требования и данные условия отражаются на образовательном процессе подготовки специалистов всех направлений. Не первое поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования пытается привести в соответствие уровень подготовки выпускника с той компетентностной моделью специалиста, который будет отвечать требованиям рынка труда и производства.

Большую популярность сегодня в образовательном поле приобрели так называемые «мягкие» компетенции, или «мягкие навыки», или гибкие навыки (компетенции), или надпрофессиональные компетенции, или универсальные компетенции, или *soft skills*. Данные компетенции становятся все более популярными в результате поиска новых ресурсов, средств, способов подготовки специалиста нового типа, соответствующего новым требованиям времени, производства, общества. Несмотря на отсутствие на сегодняшний день единой концепции относительно понимания содержания и классификации данной группы компетенций, большинство ученых сходны в мнении, что «мягкие» или «гибкие» навыки, не связаны с конкретной профессией, но отличаются своим функциональным содержанием от приобретенного за годы учебы в вузе набора «твердых навыков» (*hard skills*) и обеспечивают будущему специалисту более успешную социально-профессиональную адаптацию.

Разумеется, что нарастающая популярность *soft skills* привлекает внимание исследователей из области гуманитарного научного знания: педагогов, психологов, социологов, маркетологов и др. Однако, как уже подчеркивалось, не существует единого исчерпывающего понимания содержания данных компетенций. При этом число работ, рассматривающих актуальность данного направления, растет, поскольку оно не ограничивается спецификой педагогической несправедности, а обладает универсальностью.

Относительно *soft skills*, как педагогического понятия, их классификации и границ применения в научно-педагогическом дискурсе по-прежнему идут дискуссии, что только подчеркивает актуальность данного направления. В большинстве современных работ по данной проблематике подчеркивается, что твердые навыки быстро устаревают, оказываются мало востребованными, в отличие от мягких, обеспечивающих работнику и специалисту более высокий уровень адаптации и конкурентоспособности [4].

К примеру, А.И. Иванина и другие понимают *soft skills* как социально-трудовую характеристику знаний, умений, навыков [2]; С.Н. Бацунов и другие трактуют данную категорию как «интегративное со-действие в коммуникативном поле, при котором появляется со-бытийная идентификация внутреннего потенциала человека [1]; Л.Н. Степанова и Э.Ф. Зеер определяют *soft skills* как «ключевые предикторы профессионального развития» [8]. Как видно, универсального и однозначного понимания и определения данной категории пока в науке не сложилось. С точки зрения А.И. Ивановой, *soft skills*, это – «специфическая характеристика некоторых универсальных компетенций будущего выпускника, необходимых для его дальнейшей адаптации в коммуникативном поле, и «мягкие компетенции», обязательные «для успешного выполнения работы» и согласующиеся с «требованиями должности и стратегическими целями организации» [2].

Относительно классификации данных мягких навыков в литературе также не сложилось единого взгляда. Например, С.Н. Бацунов и др. полагают, что к ним следует отнести следующие группы: коммуникативные навыки, навыки оперативного мышления, управленческие навыки и навыки самоменеджмента [1]. В исследованиях А.В. Пеша выделяется пять основных кластеров для систематизации мягких компетенций, таких как: социальные, когнитивные, коммуникативные, цифровые и самоконтроль [6]. А в работе Д.П. Полушкина на основании масштабного исследования описывается четыре основные группы требуемых временем и производством и отсутствующих у выпускников технических вузов «мягких» компетенций, а именно: «профессиональный динамизм»; «нацеленность на результат»; «готовность к коллективной работе»; «когнитивные навыки» [7].

Исследуя проблему содержания и классификации мягких компетенций (soft skills) с опорой на значительную теоретическую и эмпирическую основу, мы определяем данную совокупность компетенций как надпрофессиональные компетенции и выделяем следующие три группы: компетенции личностного развития, включающие компетенции самообразования и self – менеджмента; социально-коммуникативные надпрофессиональные компетенции (общения, взаимодействия, командной работы) и когнитивные надпрофессиональные компетенции (критическое и креативное мышление) [3].

Сегодня проблематика гибких навыков обучающихся активно развивается и обсуждается в педагогике высшей, средней и даже общеобразовательной школы. Согласно многим исследованиям, освоение образовательной программы в вузе определяет готовность и способность выпускника к основным видам профессиональной деятельности по освоенному профилю, в то время как дальнейшее профессионально-личностное развитие становится ответственностью самого выпускника [9]. В работе Т.А. Ярковой подчеркивается, что в настоящее время «необходимы творческие люди, преодолевающие границы средних возможностей, активные и предприимчивые» [10, с. 222-223]. Таких людей, по мнению Т.А. Ярковой и И.И. Черкасовой отличают критичный характер мышления и активность; открытость всему новому и умение в нем ориентироваться; коммуникативные навыки; умение находить и обрабатывать информацию; желание и стремление постоянно самосовершенствоваться» [10, с.230]. И. Милевски утверждает, что успешность в современном социуме зависит на девяносто процентов от тех усилий и труда, что каждый готов вложить в себя [5]. А.В. Хуторской также подчеркивает, что новая образовательная среда, в том числе, образовательная среда высшей школы, приобретает черты выраженной прикладной направленности; а ответственность за дальнейшее профессионально-личностное развитие целиком становится ответственностью обучающегося [9].

И, действительно, стремительное развитие информационных технологий, опережающее развитие производства в отличие от образовательных продуктов диктует новые средства подготовки специалистов. При этом, именно группа надпрофессиональных компетенций (универсальных, мягких) обеспечит выпускнику не только более успешную социальную, профессиональную адаптацию, конкурентоспособность, но и дальнейшее профессионально-личностное развитие.

Библиографический список

1. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 198-207. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm> (дата обращения 16.01.2022).
2. Иванина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методологических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Наукovedение». 2017. Т. 9. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения 16.01.2022).
3. Кандаурова А.В., Михайлова С.В. Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся. // Вестник Нижневартского государственного университета. 2021. №4. С.78-86.
4. Криницкая М.Ю., Борзова Т.А. Изучение специфики отношения к гибким навыкам студентов вуза при обучении деловой коммуникации // Образование и саморазвитие. Том 16. № 4. 2021. С.93-104.
5. Милевски И. Личностное развитие успешного человека. Принципы soft skills - гибких навыков человека // URL: <https://ecouniver.com/economik-rasdel/men/6641-lichnostnoe-razvitie-uspeshnogo-cheloveka.html> (дата обращения 16.01.2022).
6. Пеша А.В., Евплова Е.В. — Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века // Педагогика и просвещение. 2020. № 3. С. 29 - 46. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33247 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33247
7. Полушкин Д.П. EduScrum как средство формирования 4к компетенций обучающихся// Синергия Наук. 2018. №30: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k>
8. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самообслуживания студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 8. С. 65-89.
9. Хуторской А. В. Компетенции в образовании // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 34.
10. Яркова Т. А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 4. С. 222-234.

УДК 378.4.014.24

Мординова М.А., доцент кафедры Менеджмента Финансово – экономического института ФГАОУ ВО «Северо – Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, e-mail: marina.mordinova@mail.ru

О РАЗВИТИИ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДВОЙНЫХ ДИПЛОМОВ В РОССИИ

Аннотация: статья посвящена исследованию сложившейся практики реализации образовательных программ двойных дипломов в российских вузах. Значимость и недостаточная теоретическая разработанность организационно–управленческих условий реализации совместных образовательных программ двойных дипломов определили актуальность темы данного исследования.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, совместные образовательные программы, двойные дипломы.

В последние годы наблюдается повышение интереса к проблеме интернационализации высшего образования. Это обусловлено, во–первых, интернационализацией рынка труда: работодателям, действующим в глобальной

экономике, требуются сотрудники, обладающие квалификациями, признаваемыми на международном уровне. Во-вторых, демографическая ситуация в одних странах вызывает нехватку абитуриентов для вузов, а в других странах с высокой долей молодежи интернационализация становится альтернативой национальным системам высшего образования. В-третьих, интернационализация высшего образования способствует росту экспорта образовательных услуг.

Кузьминов Я.И. и Юдкевич М.М. предлагают понимать под интернационализацией международный аспект функционирования образования и науки в России [1]. Авторы отмечают, как один из ключевых фактов в настоящее время ускоренный рост международной кооперации российских вузов, особенно ведущих. Но в то же время интеграция российских преподавателей в международное сообщество остается невысокой, в основном, из-за низкого уровня владения иностранными языками, небольшой доли иностранных студентов, малых объемов академической мобильности студентов, что подтверждают результаты опросов преподавателей и студентов вузов, регулярно проводимых в рамках Мониторинга экономики вузов Высшей школы экономики. Тем не менее, интернационализация российских вузов достаточна высока за счет того, что в целом образовательные программы соответствуют международным стандартам, преподаватели вовлечены в глобальную исследовательскую повестку, расширяется практика включения в программы массовых онлайн-курсов ведущих зарубежных университетов [1]. Растет и привлечение иностранных преподавателей для преподавания учебных дисциплин или участия в научных исследованиях в российских вузах. Развиваются международные программы обмена для студентов, программы двойных дипломов и совместные образовательные программы.

Сложившаяся практика интернационализации включают такие формы, как реализация образовательных программ на иностранных языках, набор иностранных преподавателей для работы в вузах, временное перемещение штатного академического персонала для работы в вузах, создание кампусов, принадлежащих иностранным вузам на территории стран, создание кампусов за рубежом отечественными вузами, совместные программы (степени) [2].

Совместные программы двойных дипломов являются высшей формой интернационализации образования. Реализация таких программ подтверждает качество образования в университете, готовность к международному сотрудничеству, обеспечивает выход и закрепление российских университетов на высоких позициях в мировом образовательном пространстве. Анализ истории и современного состояния, проблем создания и развития совместных образовательных программ в форме программ двойных дипломов российских вузов с зарубежными вузами, в том числе с французскими университетами, посвящены работы Пономаренко Е.В., Горелова А.И., Олейниковой О.Н., Красновой Г.А., Тесленко В.А., Твороговой С.В., Буркель Н., Шендеровой С.В., Викторовой Е.В.

В настоящее время большинство российских авторов формулируют понятие программ двойных дипломов в соответствии Федеральным законом №273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статья 15 закона закрепила положение, что «...сетевая форма реализации образовательных

программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных» [3]. Развитием и уточнением положений закона «Об образовании» стали Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ, разработанные Министерством образования и науки в 2015 году, а также понятийный и терминологический аппарат, используемый в соответствии с Письмом Минобрнауки от 1 июля 2019 года для проведения Мониторинга международной деятельности образовательных организаций высшего образования [4].

Основной моделью сетевого взаимодействия российских вузов являются совместные образовательные программы. Совместная образовательная программа (СОП) — это образовательная программа, реализуемая посредством сетевой формы, единая для двух и более организаций, осуществляющих образовательную деятельность, с полностью синхронизированными учебными планами и календарными учебными графиками и с отчетливо прописанной ответственностью каждого из участников за предоставляемый ресурс на всех этапах реализации программы [4]. Российское законодательство выделяет два вида совместных образовательных программ: программы двойного диплома и программы включенного обучения. Программа двойного диплома (ПДД) — это образовательная программа высшего образования, основанная на сопоставимости и синхронизации образовательных программ вузов - партнеров и характеризующаяся принятием сторонами общих обязательств по таким вопросам, как определение целей программы, подготовка учебного плана, организация учебного процесса, присваиваемые квалификации [4].

Российские исследователи выделяют три этапа становления и развития программ двойных дипломов в России [5]. Первый этап (1990–2000 гг.) – это период становления рыночной экономики в стране, когда на рынке труда появился спрос на специалистов, владеющих иностранным языком, и имеющих опыт работы за рубежом, и появились первые программы двойных дипломов. Второй этап (2000–2010 гг.) характеризуется расширением географии СОП и программ двойных дипломов в российских вузах. В этот период Россия вошла в Болонский процесс (2003 г.). Третий этап начался в 2010 г., когда российское образование окончательно перешло на двухуровневую систему, принятую в мире. На этом этапе активно создавались и развивались программы двойных дипломов на магистерском уровне. Первые два временных этапа можно отнести к экстенсивному пути развития совместных образовательных программ двойных дипломов. Характерными чертами экстенсивного этапа являются количественное накопление СОП, моделей получения двойных дипломов, других форм взаимного признания результатов обучения, инициация программ самими университетами на основе преподавательских контактов, сосредоточение на ограниченном круге областей знаний (менеджмент, экономика, инженерные науки, строительство) без учета потребностей рынков труда разных уровней. Другими чертами, присущими экстенсивному этапу развития, являются немногочисленность студентов, обучающихся на СОП, односторонняя мобильность студентов и преподавателей из российских вузов в европейские, недостаточный уровень владения

российскими студентами и преподавателями европейских языков, а также ресурсные и институциональные ограничения и крайне ограниченное число моделей получения двойных дипломов. Практически в этот период превалируют две модели, в одной из них идет речь о практическом заимствовании программы зарубежного вуза, во второй модели реализуется параллельное изучение студентами двух близких по содержанию программ вузов – партнеров. В редких случаях идет речь о реальной модели одной совместной программы, принятой вузами-партнерами. Третий этап можно охарактеризовать как интенсивный этап, который основан на следующих важных элементах: массовое внедрение вузами-партнерами интенсивного изучения иностранных языков, создание единых совместных программ, внедрение механизмов признания (адаптации) частей программы, программ в целом, получаемых итоговых документов в вузах-партнерах. Все большее распространение получают программы, в которых происходит взаимный зачет дисциплин, изучаемых в домашнем вузе, и зачет дисциплин годового обучения в зарубежном вузе на одном из уровней бакалавриата или магистратуры. В основном получили развитие следующие модели СОП ДД: так называемая традиционная модель бакалавриата, без обязательного обучения в зарубежном вузе-партнере, модель бакалавриата или магистратуры с обязательным годовым обучением в зарубежном вузе-партнере, совместная магистратура и совместная аспирантура. На интенсивном этапе развитие именно данных моделей СОП ДД отражает инновационный подход к удовлетворению потребностей студентов и работодателей в разработке эффективных и качественных международных программ двойных дипломов.

Центральным моментом при разработке СОП ДД являются вопросы обеспечения качества образования: выбор вуза-партнера, обоснование и оценка востребованности программы, разработка учебно – методического обеспечения программы, постоянный мониторинг реализации программы. Создание и реализация СОП ДД позволяет вузам-партнерам проводить обмен лучшими педагогическими практиками, внедрять разработанные совместно образовательные модули в обычные образовательные программы, повышая тем самым стандарты качества образования в вузе, привлекать работодателей из разных стран в разработку СОП, способствуя лучшему трудоустройству выпускников.

СОП ДД являются одним из факторов формирования инновационной среды вуза [6]. Участие вуза в разработке и реализации СОП двойных дипломов является инновацией как для студента, так и для профессорско-преподавательского состава и вуза в целом. Для студентов участие в программе позволяет получить: интенсивную языковую подготовку; новые знания и умения на уровне международных образовательных стандартов; дополнительную квалификацию; по окончании обучения дипломы российского и зарубежного вуза, признаваемые всеми участниками образовательного процесса; конкурентное преимущество на рынке труда, востребованность выпускников в российских, международных и зарубежных компаниях. Участие в программе преподавателей позволяет: повысить их профессиональную квалификацию на основании использования опыта зарубежных коллег, новых технологий обучения и информационных технологий, получить доступ к новым источникам информации, представить собственные педагогические инновации, участвовать в совместных научных

исследованиях. Существование такой программы в вузе: способствует его инновационному развитию, так как в процессе реализации программы используются инновационные методы и технологии обучения студентов; повышает рейтинг университета; позволяет получить дополнительный доход; способствует развитию образовательного и научного потенциала; развивает международное сотрудничество в образовательной и научной сфере [6].

Таким образом, совместные программы двойных дипломов вносят значительный вклад в инновационное развитие российских университетов, формируя у студентов как ключевые компетенции, востребованные на рынке труда, так и человеческий капитал.

Библиографический список

1. Кузьминов, Я. И., Юдкевич, М. М. Университеты в России: как это работает [Текст] / Я. И. Кузьминов, М. М. Юдкевич; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. — С. 578 — 616.

2. Трэмблэй К. Интернационализация: формирование стратегий в национальном контексте. – Вестник международных организаций. – 2010. - №3(29). – С. 110 – 168.

3. Федеральный Закон об образовании 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г / <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

4. Письмо Министерства образования и науки России от 01.07.2019 N МН-1193/МБ "О проведении мониторинга международной деятельности" (вместе с "Инструктивным письмом о порядке предоставления данных по форме "Мониторинг международной деятельности образовательных организаций высшего образования за 2018 г. (форма N 1-Мониторинг-МД)» // https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-01.07.2019-N-MN-1193_MB/

5. Россия и Франция в мировом образовательном пространстве: аналитический доклад /под общей ред. И.Н. Барцица. —М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. — С. 117 – 133.

6. Викторова Е.В. Программы двойных дипломов как фактор формирования инновационной среды университета. – Инновации. – 2010. - № 12 (146). – С. 27–31.

УДК 378

Носова Е.А., к.пед.н., доцент, доцент кафедры социальной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, e-mail: nelepa-a@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Аннотация: в данной статье автор раскрывает место антропологии детства в системе подготовки специалистов для социально-педагогической и психологической службы в учреждениях образования Республики Беларусь в свете образовательных стандартов нового поколения. Представлены целевые ориентиры и содержание антропологии детства как учебной дисциплины.

Ключевые слова: антропология детства, профессиональная подготовка социальных педагогов.

Современное детство является объектом исследования многих гуманитарных и естественных наук. Детство представляет собой особый мир. Его отличает от мира взрослых спонтанность бытия, воплощаемого по принципам самоорганизации, деятельности «здесь, сейчас и сразу», насыщенно-

эмоциональное проявление своих чувств, желаний, «проживание» событий, жизненных ситуаций, свобода самовыражения, инициативность, самостоятельность, эмпатия, интуиция и многое другое [1, с. 170-171]. Каждый возрастной период характеризуется специфическими особенностями анатомо-физиологического, психического и социального развития.

Результаты исследований в области социологии детства, детской и возрастной психологии, физиологии детей и подростков, этнографии и других наук представляют очень ценный материал о современном детстве, тенденциях и опасностях развития и социализации подрастающего поколения.

Однако этот материал до недавнего времени не был представлен межпредметной дисциплиной в процессе профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий в Белоруссии. Проекты образовательных стандартов высшего образования в Республике Беларусь нового поколения по специальностям 1-03 04 01 Социальная педагогика [2], 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь [3] позволяет снять обозначенную проблему. В модуль учебных дисциплин «Охрана детства» включена дисциплина «Антропология детства».

Антропологическое знание детства носит межпредметный характер, владение которым составляет методологическую основу освоения будущими специалистами социально-педагогических и психологических служб учреждений специальных учебных дисциплин. Антропология детства является теоретической и прикладной базой для успешного решения профессиональных задач, выбора и конструирования стратегий и тактик педагогического и психолого-педагогического влияния на социализацию нового поколения детей, обоснования и разработки природо-, социо- и культуросообразных вариантов воспитания, перспективных социально-педагогических моделей и технологий профессиональной деятельности. Содержание учебной дисциплины ориентировано на то, чтобы позволить будущим специалистам осмыслить многомерность понятия детства, овладеть межпредметным знанием о ребенке, понять влияние детских социальных практик и новых социокультурных условий на развитие детей.

В современных условиях профессиональной подготовки важно, чтобы специалисты социально-педагогических и психологических служб учреждений образования владели межпредметным знанием о детстве, отражающем глубокое понимание его многомерности, биосоциокультурную природу ребенка, антропологическую сущность процессов социализации, образования и воспитания. Не менее важным представляется овладение студентами антропологическими основами конструирования детских социальных практик и игр, развитие способности к восприятию, анализу и обобщению проблем детства в современных социокультурных условиях. Антропология детства как учебная дисциплина должна быть нацелена на формирование готовности осуществлять отбор содержания, форм, методов и средств воспитания и обучения, применять их в образовательном процессе с антропологическими характеристиками обучающихся.

Изучение учебной дисциплины «Антропология детства» должно базироваться на содержании дисциплин социально-гуманитарного модуля, а также дисциплин, входящих в модули «Педагогика» и «Психология». В тоже

время сама учебная дисциплина «Антропология детства» выступает теоретико-методологической основой освоения студентами модулей специальных дисциплин «Теория и практика социально-педагогической деятельности», «Технологии социально-педагогической деятельности», «Профилактика социальных девиаций», «Теория и практика социально-педагогической помощи семье» и других.

Предметное содержание учебной дисциплины «Антропология детства» ориентировано на знание студентами: современных теорий, подходов к изучению детства; специфики объекта, предмета исследования детства в различных областях гуманитарного, обществоведческого, психолого-педагогического знания; периодизации детства; анатомо-физиологических, психологических, социальных характеристик детей в разные периоды детства; особенностей проявления ребенком сущностных человеческих свойств; особенностей гендерной и потребительской социализации в разные возрастные периоды детства; современных тенденций и рисков социализации детей; антропологических оснований образования, образовательных ориентиров в современных социокультурных условиях; особенностей и основных принципов воспитания человека человеком, антропологически целесообразных систем воспитания; особенностей и содержания детской субкультуры детей; положительных и негативных сторон влияния цифрового пространства и глобальных факторов на развитие и социализацию детей.

Овладение предметным знанием составляет основу освоения студентами ряда важных профессиональных умений. В их число входят: умение осуществлять отбор методов для изучения обучающихся на основе антропологического принципа, применять их для решения исследовательских задач; составлять антропологические характеристики разных периодов детства, опираться на них в процессе воспитания обучающихся, оказания им социально-педагогической и психологической помощи и поддержки; дифференцировать индивидуальные и личностные проявления ребенка; определять особенности и содержание детской субкультуры, учитывать их в процессе воспитания обучающихся; осуществлять и антропологически обосновывать выбор средств и методов обучения и воспитания, применять их в социально-педагогической деятельности с учетом возрастных, поколенческих и гендерных особенностей обучающихся; отбирать антропологически целесообразные цифровые инструменты в целях решения задач социализации и саморазвития детей; определять способы минимизации рисков социализации в новых социокультурных условиях жизнедеятельности детей.

Тематическое содержание учебного материала по антропологии детства должно позволять будущим специалистам социально-педагогических и психологических служб освоить теоретические и практико-ориентированные аспекты учебной дисциплины. Оно включает следующие предполагаемые темы для изучения: антропология детства как междисциплинарное знание о детстве; многомерность понятия детства; ребенок в системе антропологического знания; социализация как антропологический процесс; образование как антропологический процесс; воспитание как антропологический процесс; игра в системе антропологического знания; социальные практики современного детства; детство в новых социокультурных условиях.

В условиях цифровизации образования, доступности литературных источников, способности студентов быстро находить необходимые образовательные ресурсы особое значение приобретает организация самостоятельной работы по освоению учебных дисциплин. В ходе выполнения самостоятельной работы по антропологии детства предполагается формирование умений и навыков самостоятельно решать учебные, а также личностное развитие студентов как субъектов образовательной и профессиональной деятельности.

Для овладения знаниями по учебной дисциплине предусматривается: изучение учебного материала цифрового и нецифрового формата (учебные пособия, научные и научно-методические статьи, аудио и видео контент Интернета); аналитическая работа с текстами научных и научно-практических статей; работа со словарями и справочниками, подготовка тезисов выступлений и презентаций на учебных научно-практических конференциях и другое.

Для формирования умений и навыков предполагаются задания по формированию и применению антропологического инструментария изучения обучающихся; составление антропологических характеристик разных периодов детства; составление карт дифференциации индивидуальных и личностных проявлений ребенка; разработка структурированных схем анализа детской субкультуры и рекомендаций для педагогов по использованию элементов детской субкультуры в решении воспитательных и социально-педагогических задач и другие.

Введение учебной дисциплины «Антропология детства» в процесс профессиональной подготовки на первой ступени высшего профессионального образования будущих специалистов социально-педагогической сферы будет содействовать повышению его качества.

Библиографический список

1. Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус: темат. слов.-справ.; редкол.: С. Н. Майорова-Щеглова (отв. ред.) [и др.]. – М.: Рос. о-во социологов, 2018. – 638 с.
2. Образовательный стандарт по специальности 1-03 04 01 Социальная педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.edustandart.by/proekty/proekty-obrazovatelnykh-standartov/item/3557-obrazovatelnyj-standart-po-spetsialnosti-1-03-04-01-sotsialnaya-pedagogika>. – Дата доступа: 16.03.2022.
3. Образовательный стандарт по специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.edustandart.by/proekty/proekty-obrazovatelnykh-standartov/item/3565-obrazovatelnyj-standart-po-spetsialnosti-1-03-04-04-sotsialnaya-i-psikhologo-pedagogicheskaya-pomoshch#itemCommentsAnchor>. – Дата доступа: 16.03.2022

УДК 377.8

Орлов М.В., воспитатель ФГКОУ «Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса им князя Александра Невского Министерства обороны РФ», Санкт-Петербург, E-mail: orlov.spbkk@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в статье обобщаются возможности использования современных информационных технологий, популярных ресурсов интернета в организации воспитательной работы. Рассмотрены особенности существующих и доступных

педагогическому сообществу в настоящее информационно-коммуникационных технологий. Показаны проблемы активного вовлечения подростков в онлайн среду.

Ключевые слова: воспитательная работа, интернет-сообщества, современные информационные технологии, образовательные интернет-ресурсы, социальные сети, информационная культура пользователей.

В настоящее время происходит интенсивное развитие интернет-сообщества. Стремительное развитие российского интернет совпало с периодом пассивности общественных детских объединений. Интернет-технологии заняли прочные позиции в процессе социализации подрастающего поколения. Появившиеся в последние годы общественные детские объединения используют возможности современных информационных технологий, а активное продвижение их деятельности в онлайн среде говорит об открытости организации. Благодаря широкому доступу к сети Интернет, простоте его использования появилась дополнительные возможности общения с подрастающим поколением, обмена информацией, мнениями и идеями в режиме реального времени. Интернет предоставляет широкий набор возможностей использования интернет-сообществ в воспитательном процессе: доступ ко всем видам информации, возможности для самовыражения и продвижения информации об общественных объединениях для привлечения внимания к своей деятельности, изучения мнений, построения положительного имиджа и налаживания эффективных коммуникаций с активными и потенциальными членами сообщества. Популярными ресурсами интернета для подрастающего поколения являются сайты и порталы, в том числе образовательные, сервисы быстрых сообщений, социальные сети, электронная почта и списки рассылки, поисковые системы, веб-форумы, блоги, вики-проекты и др.

Сегодня многие детские общественные объединения имеют свой персональный сайт, что облегчает поиск организации в интернет-пространстве и позволяет получить информацию о ее деятельности. Но то же время, некоторые объединения вполне обходятся без сайтов, используя широкие возможности социальных сетей.

Электронная почта и электронные СМИ успешно конкурируют с бумажными аналогами как по скорости представления информации, так и по экономичности. Все больше объединений устраивают on-line конференции, пользуются услугами интернет-магазинов, бронируют билеты, в том числе используя сервисы коллективных скидок типа "Groupon", создают он-лайн копилки ресурсов различных проектов: коллективные закладки, хранилища, фотоальбомы, онлайн-календари коллективного пользования, почта, чаты, YouTube, группы Google, коллективные он-лайн документы.

Возможности современных информационных технологий необходимо использовать в воспитательном процессе. И особенно в организации воспитательного процесса учреждений интернатного типа в которых обучаются подростки из разных регионов. Кадетские корпуса, суворовские и нахимовское училища относятся к таким образовательным учреждениям [1].

Развитая инфраструктура интернет предоставляет детским объединениям широкие возможности для организации деятельности и неформального гражданского образования. За счет охвата широкой аудитории появляются условия для создания единого информационно-образовательного пространства и

возможности оперативного общения, в том числе в режиме онлайн и дистанционного обучения. Обеспечивается доступ к широкому спектру отечественных и зарубежных источников информации. Широкое распространение информации о существовании интернет-ресурса объединения с помощью информационно-поисковых систем (поисковиков) или каталогов: www.yandex.ru, www.google.com и т.п. Большинство наиболее качественных информационных ресурсов каталогизировано на образовательных интернет-порталах. В структуру образовательного портала, как правило, входят новостные ленты и рассылки, расширенные многоуровневые средства навигации и поиска, электронные учебники и библиотеки, каталоги образовательных ресурсов, материалы, посвященные отдельным учебно-воспитательным и организационно-методическим вопросам, интерактивные обучающие средства, обеспечивающие активное участие пользователей в процессе обучения, виртуальные среды учебно-практической деятельности, компьютерные демонстрации, универсальные обучающие среды, базы данных и архивы, справочные отделы для поиска информации, персоналий, организаций по соответствующим предметным областям, он-лайн журналы, обучающие игры, средства дистанционного и открытого обучения, средства проведения опросов и голосований, рейтингования ресурсов, разделы обеспечения виртуальных коммуникаций и т.п.

Важно отметить, что сегодня порталы и сайты организаций уже не могут соперничать с такими интернет-ресурсами, как: социальные сети (Facebook, Vkontakte, Odnoklassniki.ru), сервисы быстрых сообщений (ICQ - "аська"; Агент@mail.ru - "агент"; Skype), блоги (Live journal - Живой Журнал), микроблоги (Twitter), вики (Wikipedia), видео- (YouTube, RuTube) и аудиопорталы (Last.fm, Sellaband) в эффективности получения обратной связи и вовлечения членов организации в обсуждение и координацию деятельности организации. Достаточно развитым среди участников детских общественных объединений является использование сервисов быстрых сообщений (например, ICQ - "аська"); Агент@mail.ru ("агент"); Skype). Эти сервисы дают возможность связаться с любым человеком, обладающим компьютером и выходом во всемирную сеть в режиме реального времени. Интерактивный список контактов позволяет видеть, кто из "пользователей-друзей" в сети и с кем возможно общение. Преимуществом является экономичность (бесплатно или намного дешевле, чем телефонный звонок); возможность быть на связи с людьми, находящимися в любой части света; использование веб-камер делает возможным видеообщение и проведение веб-конференций. Настоящий бум видеоконтента в интернете начался с появления видеоблогов и сайтов размещения и обмена видео типа YouTube, Google Video, BlogTV. Сегодня можно не только организовать видеоконтакт, но и увидеть любой уголок мира, где стоят камеры, набрав "камеры мира" в поисковике.

Достаточно распространенным инструментом неформального образования членов детских объединений являются вебинары, которые могут включать в себя сеансы голосований и опросов, что обеспечивает полное взаимодействие между аудиторией и ведущим. Видеоразмещение в интернете предоставляет для организации воспитательной работы ряд важных возможностей: прямое обращение к целевой аудитории, возможность демонстрации пользователю моментов деятельности, которые сложно описать. Самым популярным

видеохостингом является видеоплатформа YouTube, благодаря которой любой пользователь имеет возможность смотреть ролики прямо в своем браузере, делиться ими с друзьями во всем мире.

Значительное место в жизни современного общества занимают социальные сети, являясь одновременно и самым популярным современным интернет-ресурсом, и инновационным элементом воспитательной деятельности. Создание социальных сетей направлено на построение сообществ в интернете из людей со схожими интересами. Связь осуществляется посредством сервиса внутренней почты или мгновенного обмена сообщениями. Ускоренный тип общения привел к значительным преобразованиям языка. Появился собственный словарь интернет-сленга. В настоящее время в мире существует более миллиона социальных сетей. Число зарегистрированных в них пользователей продолжает расти.

Социальные сети предоставляют возможности создавать свое собственное пространство во Всемирной паутине, находить и быть найденным потенциальными членами, клиентами, экспертами и т.п., постоянно быть на связи с единомышленниками, находящимися в любой точке мира, управлять общедоступной информацией о деятельности общественных организаций и ее лидеров, создавать и совместно управлять проектами, находить новые проекты и партнеров, собирать данные, делиться информацией и решать проблемы, получать новые идеи в процессе общения с единомышленниками, публиковать и распространять информацию об актуальных потребностях.

Популярность среди продвинутой молодежи приобрели дневники в сети – блоги. Это веб-сайт, содержимое которого регулярно добавляемые записи. Для блогов характерна возможность публикации отзывов посетителями, что делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей, веб-форумами и чатами. Наиболее популярными для размещения блога в России являются площадки Живого журнала и Twitter. Работа в блогах - системный процесс и двухсторонний диалог. Педагогу недостаточно просто знать, как создать блог и вести его, необходима работа со всем блог-сообществом, которое является своего рода "живым" организмом.

Развитым и отвечающим возрастным особенностям целевой группы сервисом являются многопользовательские онлайн игры. Диапазон применения игр широк: тестирование, обучение, тренинги на командное взаимодействие, вовлечение в благотворительные программы, всевозможные отборы и конкурсы, направленные на повышение мотивации, и многое другое.

Легко заменимый и многовариантный контент позволяет в кратчайшие сроки адаптировать систему под текущие задачи воспитательного процесса. Доступ практически неограниченного количества пользователей обеспечивает равные возможности повышения компетенций для всех участников, что позитивно влияет на их личную мотивацию.

Таким образом, интернет-технологии в настоящее время нельзя игнорировать при планировании и организации воспитательного процесса. Переход от традиционного преподнесения информации к интерактивному продвижению в интернете - основной тренд настоящего времени, игнорирование которого может привести к потере популярности подросткового объединения. Результатом использования современных информационных технологий в

практике воспитательной работы является развитие информационно-правовой культуры подростков: знания своих прав и обязанностей, умения применять их, а в случае необходимости - защищать, отстаивать свои права и права других людей; умения общаться, критически думать, разрешать социальные конфликты; осознанно воспринимать нормы гражданского поведения и гражданской ответственности, основанные на добровольном выборе.

Библиографический список

1. Петронюк И.С. Формирование социального поведения сирот в системе социального партнёрства// Журнал «Вестник ТОГИРРО». 2015. № 1 (31). - С. 105-110.
2. Кривых С.В. Моделирование образовательного процесса в вузе в современных условиях // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XX Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 197-203.

УДК 378

Пуненков А.Е., адъюнкт адъюнктуры факультета подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, email: punenkovae_ne@mail.ru

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация: в данной статье автором рассматривается проблематика факторов социально-педагогического сопровождения будущих офицеров войск национальной гвардии. Раскрываются компоненты образования, выполняющие важную функцию системы образования, а именно формирование активной, творческой личности.

Ключевые слова: педагогика, воспитательная работа, социально-педагогическое сопровождение, воспитание, войска национальной гвардии, профессиональное образование.

В начале XXI века особое значение приобрело изучение возникновения и развития творческих качеств. Они все больше становится важнейшим фактором социального прогресса. Поэтому одним из приоритетных направлений государственной политики сегодня является стимулирование творческой деятельности, образование и воспитание молодежи, развитие ее творческих способностей и потенциала. Все это напрямую влияет на профессиональную подготовку будущих государственных служащих. Правовые документы, регулирующие профессиональную подготовку государственных служащих, требуют от них новаторства, самостоятельности и нестандартности в своих решениях, а также наличия всесторонних профессиональных навыков.

С одной стороны, сильно влияние на формирование системы ценностных ориентаций оказывает цифровизация общества, постоянное развитие информационных технологий и нестабильность современной жизни, а с другой стороны внешние вооруженные конфликты и усилением давления на Россию привели к объединению российского общества, в основе которого разместился патриотизм и идея защиты Отечества от внешних угроз. В то же время внутренняя ситуация в стране остается крайне нестабильной в экономическом, политическом и социальном плане. Тот факт, что наша страна находится на переднем крае

борьбы с международным терроризмом, значительно увеличил террористические угрозы в стране. Исходя из сложившейся в России, иностранные спецслужбы усилили свое влияние на население страны, под предлогом борьбы за справедливость и демократию, что порождает напряженную обстановку в обществе и ведет к возможным массовым конфликтам в стране.

Результаты анализа профессиональной подготовки офицеров показывают, что в военных образовательных организациях высшего образования (далее – ВООВО) преобладает авторитарный стиль руководства курсантов. Они тренируются в условиях с четким разделением задач, высокой регламентацией быта, строгим правовым порядком и отношениями, интенсивными физическими нагрузками, подлежат определенным ограничениям материального и экономического характера, изолированы от общения с родными и близкими, находятся в состоянии вынужденного общения с ограниченным кругом лиц, должны безоговорочно подчиняться начальству, следовать как формальным, так и неформальным кодексам поведения, ограничены в своем выборе и решениях.

Эти факторы не способствуют формированию творческой личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию, стремящейся творчески овладеть новыми знаниями и умениями, необходимыми для их развития, а, наоборот, снижают самостоятельность курсантов в решении различных задач. задачи и приучая их к шаблонным идеям, тормозят самостоятельное принятие решений. Влияние негативных факторов усиливается тем, что профессорско-преподавательский состав не подготовлен к созданию условий для творчества в образовательном процессе ВООВО.

Результаты экспериментальной работы, проведенной на обширном эмпирическом материале, выявили и другие проблемы: педагогический процесс в ВООВО в основном направлен на подготовку должностных лиц, способных решать проблемы и задачи оперативной деятельности на репродуктивно-алгоритмическом уровне.

Воспитательная работа с личным составом войск национальной гвардии осложняется рядом дополнительных направлений:

воспитательная работа с категорией солдат и сержантов проходящими военную службу по призыву и по контракту, прапорщиков и офицеров;

воспитательная работа с военнослужащими женского пола;

воспитательная работа с членами семей военнослужащих (семейное воспитание);

воспитательная работа государственных служащих;

воспитательная работа с военнослужащими, имеющими признаки отклоняющегося поведения;

воспитательная работа с верующими военнослужащими [1].

Воспитание в профессиональной сфере имеет колоссальную значимость, особенно это касается тех сфер профессиональной деятельности, где обеспечивается безопасность граждан. Профессиональная сфера предполагает непрерывное принятие личностью решений, качество которых влияет на жизнь и деятельность других людей и имеет серьезные социальные последствия [4].

Так, комплектование войск национальной гвардии по смешанному принципу повышает требования к педагогической подготовке командиров

(начальников), заместителей командира (начальника) и офицеров органов военно-политической работы.

Неслучайно основой для создания Федеральной службы войск национальной гвардии являются внутренние войска МВД РФ, так-как это позволяет нам эффективно решать задачи по устранению угроз внутри Российской Федерации, и формирования правового государства, в котором права и свободы человека и гражданина провозглашаются высшей ценностью, применение насильственных методов борьбы с преступностью и терроризмом связано с безусловным и обязательным соблюдением всех прав и свобод, реализация которых требует воинской дисциплины и безусловного выполнения требований федерального законодательства, приказов командиров и начальников.

Кроме того, офицеры и военнослужащие войск национальной гвардии Российской Федерации в соответствии с законодательством могут принимать участие в проведении служебно-боевых операций за пределами страны.

Потенциал курсантов проявляется не только на уровне своего ВООВО, но и на межвузовских, ведомственных, межведомственных и всероссийских конкурсах, выставках и форумах. Эффективность внеаудиторной работы будет выше, если профессорско-преподавательский состав будет учитывать особенности курсантов, с которыми он работает. Для этого преподаватели применяют различные методы диагностики, с целью определения уровня подготовленности нравственно-эстетической культуры курсантов. На основе полученных результатов они проектируют культурно-нравственную деятельность таким образом, чтобы максимально вовлечь учащихся, развивая их инициативу и стремление к приобщению к миру искусства во всех его проявлениях.

Одной из важнейших составляющих педагогической работы ВООВО являются объединения дополнительной подготовки: различные кружки и секции. Активно участвуя в их деятельности, будущий офицер войск национальной гвардии имеет возможность проявить свои творческие способности, а также удовлетворить потребности эстетического и духовно-нравственного развития. На этой основе у учащихся формируется способность оценивать себя и других с точки зрения нравственных норм, эстетических и духовных идеалов. Нравственное воспитание связано с важнейшими видами деятельности курсантов: с академическими и факультативными курсами, а также с внеучебной деятельностью.

Спортивно-оздоровительная составляющая образовательного процесса также играет важную роль в культурно-нравственном развитии. Целью физическое воспитание является не только укрепление организма, но и приобщение к здоровому образу жизни будущих офицеров. Воспитательная работа по пропаганде здорового образа жизни и физической культуры не только обеспечивает курсантов профессиональными знаниями, но и способствует «удовлетворению потребности курсантов в физическом воспитании, овладении навыками поддержания физического и психического здоровья, понимать отношение к собственному здоровью и к здоровью общества в целом» [3, с 249].

Способность офицера к профессиональному творчеству является определяющим фактором творческого процесса. Обобщение результатов идентификационного этапа экспериментального исследования позволило

выявить пробелы в профессиональной подготовке будущих офицеров, связанные с формированием способности к профессиональному творчеству.

Отметим, что это: отсутствие литературы и конкретных педагогических и методических планов по воспитанию этого качества курсантов; несистематическое использование творчески-эвристических, проблемных и аналитических задач для творческого развития курсантов; несоответствие содержания учебных дисциплин современным формам и методам развития творческих качеств; медленное внедрение современных активных методов и технологий обучения; подавляющее большинство учителей использует традиционные воспроизводящие и объясняющие подходы в обучении, недостаточное использование активных форм обучения.

При обучении курсантов дистанционное обучение практически не используется, а доступ курсантов к локальной компьютерной сети учебного заведения и сети Интернет ограничен. В учебном процессе ВООВО, где проводилось исследование, преобладают объяснительно-иллюстративные методы обучения, а также экстенсивные формы организации учебного процесса, направленные исключительно на расширение объема знаний, что приводит к информационной перегрузке курсантов и тормозит развитие их творческого мышления.

Стереотипные формы и методы воспитательной работы, формализм в оценке результатов учебно-педагогической деятельности существенно снижают качество подготовки будущих офицеров. Относительно субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса мы обнаруживаем, что атмосфера обучения не всегда позволяет курсантам раскрыться, быть искренними и не бояться ошибиться в выборе решения. Неэтичное поведение преподавателя, перебивание в ходе дискуссии, бестактное исправление ошибок в ходе ответа курсантом и авторитарный стиль проведения занятий снижают эффективность учебного процесса.

Оценив значение форм подготовки специалиста в условиях военного объекта, приходим к следующим выводам:

для достижения высоких результатов в формировании конкурентоспособного, высококвалифицированного специалиста необходимо использовать в обучении все возможные и известные формы и средства воспитания;

ведущая роль в подготовке специалистов отводится профессиональному обучению как важнейшей части подготовки курсантов;

в современных условиях образования используются не все доступные формы обучения или используются недостаточно [2].

В частности, мало внимания уделяется гражданско-патриотической и правовой сфере подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии, упор делается на профессиональную подготовку;

большое значение в формировании высоконравственного человека и специалиста имеет культурно-нравственное, спортивно-оздоровительное воспитание.

Вместе с образованием эти компоненты образования выполняют важную функцию системы образования, а именно формирование активной, творческой личности, ведущей здоровый образ жизни.

Библиографический список

1. Карсанов, Э. Х. Особенности воспитания и педагогического сопровождения личного состава войск национальной гвардии / Э. Х. Карсанов, С. А. Петровских // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2017. – № 3(75). – С. 165-168.
2. Карсанов, Э. Х. Формы воспитания будущего офицера Росгвардии в процессе профессиональной подготовки / Э. Х. Карсанов. — Текст: непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2017 г.). — Краснодар: Новация, 2017. — С. 57-59.
3. Приоритетные направления развития системы военного образования: Сборник научных трудов / Под общей редакцией В.Ф. Купавского. – Пермь: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2018. – 385 с.
4. Пуненков, А. Е. Содержание профессионального воспитания военнослужащих Росгвардии, проходящих военную службу по контракту / А. Е. Пуненков, К. А. Абдуллаев, Э. З. Загиров // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2022. – № 1. – С. 283-287.

УДК 378

Смагина И.Л., аспирант кафедры педагогики ОмГПУ, ст. преподаватель межфакультетской кафедры иностранных языков ОмГПУ, Омск, e-mail: Smagina-IL@mail.ru

ВЫБОР СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в данной статье автор размышляет о выборе стиля преподавания в процессе формирования индивидуального стиля учения студентов, основываясь на анализе психолого-педагогической литературы и собственном опыте преподавания. Синтез идей отечественных и зарубежных исследователей позволил автору сделать ряд выводов, которые показывают, что современному преподавателю необходимо владеть разнообразными стилями преподавания, грамотно используя их в зависимости от контекста, образовательной ситуации, потребностей конкретных студентов

Ключевые слова: стиль преподавания, стиль учения, взаимодействие, субъект учения, академическая успешность

Одним из важнейших элементов архитектуры современного образовательного процесса является личностно-деятельностный, выражающийся во взаимодействии субъектов образовательного процесса: студентов и преподавателей, когда происходит соприкосновение двух различных деятельностей - преподавания и учения.

Что касается учебной деятельности студентов, следует отметить, что сегодня её приоритетными характеристиками становятся самостоятельность, ответственность, инициатива, творчество. Для того чтобы стать субъектом учения, студенту необходимо ориентироваться на осознанное и активное учение, которое заключается в умении управлять процессом своего учения, в понимании своих образовательных целей и ответственности за результат учебной деятельности. Поэтому возникает необходимость в раскрытии личностного потенциала студентов, в формировании у них индивидуального стиля учения.

Исходя из обозначенных выше позиций деятельность современного преподавателя, как ещё одного субъекта образовательного процесса, в большей

степени заключается в создании условий для осуществления и управления студентом собственным учением. Так, Ю.Н. Кулюткин определяет деятельность преподавателя в образовательном процессе современного вуза как «метадеятельность», направленную на организацию другой деятельности [1]. То есть преподавателю необходимо обучать студентов эффективным стратегиям и техникам самостоятельного учения, тем самым способствуя формированию индивидуального стиля учения.

В этой связи возникает закономерный вопрос: какой стиль преподавания является наиболее эффективным при формировании индивидуального стиля учения студентов? Обратимся к анализу отечественных и зарубежных источников, связанных с проблематикой согласованности стилей преподавания и учения.

Б. Лу Лувер в своём исследовании утверждает, что часто интуитивно преподаватель подстраивается к стилю учения большинства обучающихся в группе. В результате обучающиеся, чей стиль не соответствует этому «среднему» стилю, оказываются в группе риска.

Возникает так называемый «конфликт стилей». Поэтому в идеале преподавателю необходимо учитывать стиль учения каждого обучающегося. Хотя, как подчёркивает исследователь несмотря на то, что обучающиеся достигают лучших результатов, используя предпочитаемый ими стиль учения, имеет смысл расширять репертуар учебной деятельности обучающихся за счёт освоения ими стратегий, которые применяют обучающиеся с противоположными стилями учения [3, 18]. А.Ф. Грегорк считает, что стиль преподавания состоит из моделей поведения преподавателя, проявляющихся в процессе обучения.

Однако это понятие относится не к личностным характеристикам преподавателя, а к наблюдаемым формам поведения, таким как голос преподавателя, задающего вопросы в аудитории, его манера обращения к студентам и то, как он доносит новые идеи до своих студентов [4].

Т. Хилигос под стилем преподавания или обучения подразумевает взаимодействие преподавателя со студентами, демонстрирующее заинтересованность преподавателя и оказание поддержки студентам [5].

Т.В. Ланцева, исследуя проблему согласованности стилей преподавания и учения, попыталась ответить на вопрос: имеется ли взаимосвязь между академической успешностью студентов и совпадением стилей учения и преподавания? В данном исследовании использовался опросник стилей обучения Граша-Ричмана, который включает в себя инструменты оценки как стилей учения, так и стилей преподавания [6].

Таблица 1. Модель стилей учения и преподавания Граша-Ричмана

Стили учения	Стили преподавания
1) «Соревновательный тип» - стремится получать оценки выше, чем его сверстники, с желанием выделиться на основе своих академических достижений.	1) «Эксперт» - обладает знаниями в предметной области и стремится передать необходимую информацию и знания своим ученикам. Однако взаимодействие с менее опытными студентами может быть сложным для эксперта.
2) «Сотрудничающий тип» - сотрудничает со сверстниками и преподавателями и успешен в групповых проектах.	2) «Формальный авторитет» - обладает статусом, считается высококвалифицированным специалистом, умеет давать обратную связь своим студентам, выполняет необходимые

	требования, устанавливает правила поведения и стандарты. Эти типы инструкторов четко придерживаются своих стандартов, поэтому могут восприниматься учениками как сложные из-за отсутствия гибкости.
3) «Избегающий тип» - без энтузиазма относится к лекциям и учебному материалу, предпочитая тратить время на более увлекательные задания.	3) «Личная модель» - умеют донести свой подход до студентов, приводят примеры из повседневной жизни и направляют своих студентов, устанавливая прототип мышления и поведения. Такие преподаватели могут заставить студентов, которые не смогли соответствовать ожиданиям, несмотря на руководство, почувствовать себя несколько неадекватными.
4) «Тип участника» - противоположен «избегающему типу» и с энтузиазмом относится к лекциям и учебному материалу.	4) «Фасилитатор» - ведет себя как консультант по проекту, предлагая студентам альтернативные пути, воспитывая смелость и поддерживая их в стремлении задавать вопросы, исследовать различные варианты, действовать самостоятельно, брать на себя инициативу и разделять ответственность. Но предоставление таких возможностей требует опыта и времени.
5) «Зависимый тип» - получает только необходимую информацию и ищет поддержки у авторитетных источников, таких как их преподаватели и сверстники, и испытывает трудности с преодолением неопределенности.	5) «Делегатор» - предоставляет студентам возможность работать автономно и рассматривает свою роль как роль ресурса.
6) «Независимый тип» - склонен получать информацию по собственному выбору и предпочитает работать в одиночку, чувствуя трудности в ситуациях, требующих сотрудничества или взаимодействия.	

Предлагая такую модель, А.Ф. Граша подчеркивает, что и у студентов, и у преподавателей может быть более одного доминирующего стиля учения и преподавания соответственно. Поэтому он разработал 4 кластера, которые показывают соответствие стилей учения и преподавания.

Кластер 1 DTS (доминирующие стили преподавания):
 Эксперт/формальный авторитет = DLS (доминирующие стили учения):
 Зависимый/участник/конкурентоспособный;

Кластер 2 DTS: личная модель/эксперт/формальный авторитет = DLS:
 участник/зависимый/коллаборативный;

Кластер 3 DTS: фасилитатор/личная модель/эксперт = DLS:
 сотрудничество/участие/независимость;

Кластер 4 DTS: делегатор/фасилитатор/эксперт = DLS:
 независимый/коллаборативный/участник.

Проведённое исследование позволило Т.В. Ланцевой получить следующие результаты:

- у большинства студентов не сформирован доминирующий стиль учения;
- не удалось зафиксировать существенную разницу между академической успеваемостью студентов и соответствием между стилем преподавания и стилем учения;

- академические достижения тех студентов, чьи стили обучения не соответствовали стилям преподавания их преподавателей, оказались немного выше, чем у тех, чьи стили обучения соответствовали стилям преподавания их преподавателей;

- обнаружена взаимосвязь между владением преподавателем разнообразными стилями преподавания и успеваемостью студентов, при этом не существует «плохого» или «хорошего» стиля преподавания [2, 50]. Анализ встретившихся нам источников по обозначенной проблематике, собственный опыт преподавания в вузе, а также изучение данных аспектов в рамках диссертационного исследования позволили нам прийти к следующим выводам:

1. Не существует какого-либо универсального стиля преподавания, он, как и стиль учения индивидуален, при этом его развитие и совершенствование осуществляется в течение всей жизни.

2. Совпадение стилей учения и преподавания не всегда является гарантией академической успешности студентов, напротив, в современной ситуации многовариантности, нелинейности «противоречие стилей» преподавания и учения может способствовать обогащению стилевой сферы обучающихся, повышению их мотивации к учению.

3. Преподавателю необходимо владеть разными стилями своей деятельности: быть как фасилитатором, модератором, так и экспертом или формальным авторитетом. В данном случае можно сравнить преподавателя с художником, который может, как брать разные цвета из своей палитры, так и смешивать их в зависимости от контекста, образовательной ситуации, потребностей конкретных студентов.

4. Совершенствование стиля преподавания происходит при взаимодействии со студентами в процессе формирования их стиля учения, а также при сотрудничестве с другими преподавателями и самообразовании.

Библиографический список:

1. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – СПб.: ГУМП, 2001. – 84с.

2. Ланцева Т.В. // Влияние стиля обучения и преподавания на академическую успеваемость студентов. Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». №2 (70). 2021. С. 46-56. <https://doi.org/10.51889/2021-2.1728-5496.06> с. 49-50

3. Лувер, Б. Лу Обучение всего класса. – М.: Новая школа, 1995. 48 с.

4. Gregorc A. F. Style Delineator: A self-assessment instrument for adults: Gregorc Associates Inc., Columbia 1985.

5. Hilligoss T. Demystifying classroom chemistry: The role of the interactive learning model. Teaching Sociology, 20(1), 12-17. [Электронный ресурс]: <https://www.jstor.org/stable/1318542?seq=1> (дата обращения: 13.03.2022)

6. Riechmann S. W., Grasha A. F. A rational approach to developing and assessing the construct validity of a study learning styles scale inventory. Journal of Psychology, 87(2), 213-223. [Электронный ресурс]: <https://doi.org/10.1080/00223980.1974.9915693> (дата обращения: 13.03.2022)

МНОГОГРАННЫЙ ХАРАКТЕР ФЕНОМЕНА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация: в данной статье автор размышляет о сущностной характеристике содержания межкультурного взаимодействия. Раскрывается его видовая социально-педагогическая особенность, конструктивные формы и механизмы.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, диалог культур, интеграция.

С позиций педагогической проблематики, межкультурное взаимодействие чаще всего связывают с взаимодействием и общением партнеров, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам и культурам, тем самым подчеркивая его видовую сущность, заключающуюся в термине «межкультурное». При этом, результатом такого взаимодействия происходит не только обмен культурной информацией и культурными ценностями, но и взаимообогащение взаимодействующих культур [5, с.37]. Мы полагаем, что данная теоретическая предпосылка является сущностной характеристикой содержания межкультурного взаимодействия, отражающая его видовую социально-педагогическую особенность. В педагогической литературе именно данная видовая характеристика оказывается наименее разработанной, поскольку актуальными для педагогической науки остаются вопросы интеграции самой культуры в процесс взаимодействия, выражающейся в понятии «межкультурная коммуникация». Философское осмысление данных явлений представляют работы М. М. Бахтина, который обосновал сущность человека как уникального мира культуры, вступающего во взаимодействие с другими личностями – культурами, творящий себя в процессах такого взаимодействия и воздействующий на других [1]. Данный подход получил свое развитие в концепции В. С. Библера о диалоге культур [2]. Именно диалог культур становится теоретико-методологической основой межкультурного взаимодействия. Понимание сущностной связи культуры и взаимодействия в категории межкультурное взаимодействие, требует рассмотрения понятия «культура».

Собственно, понятие «культура» является одним из сложных междисциплинарных понятий: его дефинированию посвящены философские, социологические, психологические, педагогические, культурологические исследования. В большинстве работ, обращающихся к аксиологическому аспекту содержания понятия культуры, его связывают с не менее сложными понятиями, такими, как ценности, нормы, идеологемы, творчество; в работах, вскрывающих антропогенный аспект культуры, обращаются к результатам деятельности человека как продукта и как творца культуры в социально-историческом контексте; семиотическое значение культуры определяет ее через систему информационных кодов, символов, знаков. Как видно, все междисциплинарные попытки дать определение культуре как социально-историческому феномену не приводят к пониманию чего-то однозначного. Даже к самому понятию «культура» применяется значительное число различных эпитетов: культура может рассматриваться как национальная, этническая, сословная, профессиональная, конфессиональная, культура эпох, культура стилей, культура территорий и т.д.

Проанализировав описанные в литературе типологии и формы межкультурного взаимодействия, можно обнаружить, что в основу классификации могут быть положены различные основания и различные подходы: антропологический, социально-культурный, культурологический, другие. Кроме того, даже в различных классификациях можно обнаружить расположение предложенных типов и форм в континууме от взаимно положительного влияния до взаимно отрицательного. С точки зрения социокультурного подхода межкультурное взаимодействие в большей степени изучается как собственно взаимодействие между собой различных культур. Следует сказать, что обнаруженные в литературе механизмы аккультурации в рамках данного подхода наиболее проработаны: к ним относятся механизмы ассимиляции, сепарации, маргинализации и интеграции.

С точки зрения социально-антропологического подхода межкультурное взаимодействие в работах Е. С. Григорьевой рассматривается в качестве нескольких моделей. К настоящему времени в истории развития человеческой общности были попытки реализации всех выявленных ею моделей. Так, первая модель - «White, Anglo-Saxon, protestant» (WASP), была реализована в США и соответствовала конкурентному межкультурному взаимодействию, предельным вариантом которого является конфликтное напряжение. Примерами могут служить апартеид (вариант ЮАР) и национально-расовая культурно-расовая сегрегация, до сих пор имеющая место в сознании отдельных социальных групп. Развитие межкультурного взаимодействия по модели WASP, таким образом, предполагает лоббирование некой «эталонной» культуры и этоса, а само межкультурное взаимодействие сводится к «подтягиванию» других культур к данному эталону. Социальная напряженность в рамках данной модели обусловлена сопротивлением и неприятием навязываемого «эталона». Вторую модель ученые условно называли «плавильный котел» [8, с.156]. Межкультурное взаимодействие по данной модели предполагает физическое слияние любыми средствами: смешанные браки, миграция, и должно привести к элиминации расовых и национальных отличий, к синтетическому единству всех культур и этносов. По мнению социологов, развитие межкультурного взаимодействия по данной модели, действительно, является неконфликтным, но при этом, теряет оригинальность этнических особенностей, и, прежде всего, языка. Например, В. Галецкий подчеркивает, что эффективность модели «плавильного котла» характерна для большого скопления людей, например, в мегаполисах, а в сельской местности, напротив, не способствует интеграции и еще больше разделяет культуру города и села, вплоть до непонимания языка [3]. Третья модель отражает тенденцию мультикультурализма, то есть предполагает возможность «выбора» между равноценными и равнозначными этосами и культурными особенностями в рамках одной более или менее общей культуры, принципы и идеи эпохи постмодерна, для которой характерны выражение «недоверия к метанарративам», разрушение устойчивых единых систем ценностей и развитие трансцендентальных иллюзий. Данная модель «провалилась» в европейских странах, но продолжает свои попытки реализации в России. По мнению автора, постмодернистская децентрация данной модели в практическом преломлении несет хаос в социум. В качестве примера внедрения данной модели можно привести следующее: теоретически понятная и оправданная идея ношения

хиджабов в массовых российских школах невозможна в ее практической реализации. Анализируя исторические предпосылки реализации разных моделей, автор подчеркивает основную проблему выбора наиболее эффективной и конструктивной модели межкультурного взаимодействия – нравственно-этическую проблему.

Таким образом, делая вывод на основе представленных в различных научных направлениях форм и моделей межкультурного взаимодействия, полагаем, что реальное межкультурное взаимодействие должно быть основано на гуманистических, нравственных принципах, позволяющих уважать другую культуру, но при этом сохранять и уважать свою [4, с. 59]. «Общественное сознание» (этнос) сегодня значительно отстает от «общественного бытия», что тормозит развитие морально-нравственной основы конструктивных взаимоотношений культур в эпоху глобализации. Стремительно глобализирующийся мир требует межкультурного взаимодействия и при этом не оставляет выбора человечеству. Такой формат «межкультурного взаимодействия должен образоваться за счет расширения гуманитарного горизонта» [7, с. 12]. Актуальность проблемы развития и расширения межкультурного взаимодействия на нравственной, этической, уважающей взаимные позиции, основе, доказывается и общественно-исторической памятью не только тяжелых последствий диктатур, тоталитаризма и всеобщего террора, но и трагичных последствий великих утопий об идеальном обществе. Авторы заключают, что на сегодняшний день можно констатировать «острейшую потребность современной культуры, постмодернистской по своему характеру, в адекватной нравственной системе, способной фундаментально обосновать конструктивное межкультурное взаимодействие в масштабах глобализующегося мира» [4].

Современные исследования межкультурного взаимодействия подчеркивают его сущностную связь с расширяющейся и глобализирующейся социальностью, где межкультурное взаимодействие взаимопереплетено с социальным взаимодействием, что диктует новые требования к педагогу. Как подчеркивает А.В. Кандаурова наиболее распространенные риски в современной педагогической деятельности как раз обусловлены социальными изменениями []. Следовательно, изучение и научное осмысление категории межкультурного взаимодействия сегодня является как никогда актуальным. На основании проведенного анализа можно сделать вывод о наиболее конструктивных формах и механизмах межкультурного взаимодействия. К таковым, на основании междисциплинарного анализа теоретических идей различных авторов, можно отнести следующие: интеграция (синтез), реализуемая механизмами конвергенции, инкорпорации и ассимиляции, и диалог, реализуемый механизмами активного обмена, конвергенции, культурного обмена, взаимоинтеграции разных культур.

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. Москва: Книга по Требованию, 2013. 444 с.
2. Библер, В.С. На гранях логики культуры: кн. избр. очерков / В.С. Библер. Москва: Рус. феноменол. о-во, 1997. 440 с.
3. Галецкий, В. Критическая апология мультикультурализма / В. Галецкий [Электронный ресурс] // Русский архипелаг: сетевой проект Русского мира. Режим доступа: <http://www.archipelag.ru/authors/galecky/?library=2172&version=forprint>.

4. Григорьева, Е.С. Глобализация: межкультурное взаимодействие в контексте этической проблематики / Е.С. Григорьева // Исторические, философские, политические, и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики. 2015. - № 7 (57). 58-61 с.

5. Дудович, Д.Л. Межкультурное взаимодействие как педагогическая проблема / Д.Л. Дудович // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки 2011. № 2(5). 35-44 с.

6. Кандаурова А.В. Результаты исследования готовности педагогов к изменениям социального взаимодействия на современном этапе// Теория и практика общественного развития. 2014. № 20. С. 177-179.

7. Тишунина, Н.В. Современные глобализационные процессы: вызов, рефлексии, стратегии / Н.В. Тишунина // Глобализация и культура: аналитический подход: сб. науч. материалов / отв. ред. Н.В. Тишунина. Санкт-Петербург.: Янус, 2003. 5-24 с.

8. Чертина, З.С. Этничность в США: теория «плавильный котел» // Американский ежегодник. 1993. Москва, 1994. 151-161 с.

УДК 378

Сычёва О.В., к.пед.н., доцент кафедры социальных и политико-правовых дисциплин Тульского института (филиала) ВГУЮ, Тула, E-mail: olaffetto@gmail.com

Бирих М.О., студентка Тульского института (филиала) ВГУЮ, г. Тула.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы взаимосвязи педагогической деятельности с профилактикой экстремизма среди студентов высших учебных заведений, выявление наиболее благоприятных способов помощи обучающимся, оказавшимся под влиянием экстремистских идеологий, а также анализируются возможности педагогов в сфере предупреждения преступного поведения студентов.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профилактика, экстремизм, обучающиеся.

Под экстремизмом понимается различные противоправные деяния, которые сводятся к действиям, направленным против существующего политического строя. Выражаться экстремизм может в форме террористической деятельности, возбуждении розни на социальной, расовой, религиозной или иной почве и т.д.

В настоящее время с развитием технологий, когда доступ к различного рода информации практически не ограничен, и сама информация по своей силе является оружием, сравнимым с химическим, и при необходимости может буквально отравить наши разумы, проблема экстремистской деятельности стала гораздо более актуальной. Молодёжь и подростки являются социальной общностью, наиболее подверженной влиянию извне. Выйдя из детского возраста, молодые люди активно познают мир, более остро воспринимают его несовершенство, проблемы, несправедливости. В то же время люди, которые осознанно склоняют к действиям экстремистской направленности, зачастую являются неплохими психологами: путём оказанной поддержки, правильно построенного диалога, они входят в доверие, используя работающие речевые клише, они убедительно излагают своё извращённое видение какой-либо ситуации, пытаясь разжечь в своей жертве чувство ненависти или, напротив,

желание добиться какой-либо «справедливости», путём лжи и обмана лишённым на самом деле истины [2, с. 10].

Зрелые люди зачастую обладают психологическим барьером, который позволяет отфильтровывать информацию, но молодёжь, в частности, студенты не всегда способны подходить к ситуации трезво. Именно поэтому важно влияние старшего поколения, которое окружает молодого человека и непосредственно связано с ним. Таковыми являются близкие люди, родственники и, с другой стороны, педагоги.

Одной из функций педагогической деятельности является воспитательная. Принято считать, что в высшем учебном заведении образование получают люди самостоятельные, взрослые, поскольку большинство достигло возраста совершеннолетия. Формально так оно и есть, но на деле взросление, как физическое, так и психологическое, представляет собой длительный и постепенный процесс. Каждый человек индивидуален, и если один студент проявляет себя как зрелая личность, воспринимающая окружающий мир объективно и прагматично, другой может быть инфантильным, наивным, доверчивым, слабохарактерным. У каждого из студентов разные отношения с семьёй, которые могут варьироваться от доверия и любви к неприятию и даже ненависти.

Представляется важным наличие педагога-психолога в каждом высшем учебном заведении, чтобы в случае, если поведение студента изменилось, стало вызывать подозрения, с ним мог пообщаться специалист, попытаться ему помочь. Кроме того, студенты с психологическими проблемами, у которых не получается найти нужную поддержку среди родственников, друзей, являются более лёгкой добычей для экстремистских группировок. Необходимо, чтобы такие обучающиеся знали, что они могут получить бесплатную психологическую помощь, и были уверены в том, что их личные переживания останутся исключительно в кабинете психолога.

В связи со складывающейся обстановкой, когда внушение каких-либо экстремистских идей идёт в основном через сеть Интернет, которой молодёжь пользуется особенно активно, во многих высших учебных заведениях ограничивают доступ к сайтам, несущим в себе информацию экстремистского толка. Однако, с учётом того, что лишь единицы пользуются телефонами без доступа к Интернету, подобный способ информационной борьбы представляется весьма сомнительным и, скорее, применяется как проформа, так сказать для галочки. Единственной реальной возможностью борьбы с экстремизмом среди студентов в рамках получения ими высшего образования является, по нашему мнению, диалог с преподавателями. Однако в действительности решить эту проблему не просто.

Во-первых, не каждый педагог умеет построить своё общение с обучающимися таким образом, чтобы к его мнению прислушивались, и, предположим, спич на тему «Национализм – это плохо» в его исполнении не пролетал бы мимо ушей студентов, а заставлял бы их хоть немного задуматься, даже если они и так прекрасно понимают всю прискорбность описываемой проблемы. Педагог должен знакомить обучающихся с научными фактами, доказательствами и выводами, задавать определённые оценочные векторы, пробуждать внимание, интерес к поиску, экспериментированию и

самостоятельной работе, самостоятельной деятельности, а также пробуждать оценочно-эмоциональное отношение к изучаемому предмету, формировать базу оценки действительности [1, с. 140].

Во-вторых, экстремистская деятельность проявляется по-разному. Возможно, удастся углядеть в студенте потенциального террориста, которого лишь чуть подтолкнуть, и он пойдёт на безумный и ужасающий поступок. Возможно, получится распознать лидера с явными девиантными наклонностями, который подбивает других на то, чтобы разрисовать оскорбительными граффити церковь. Очевидно, что, если семья подобных студентов не замечает особенностей их поведения, не задумывается над возможными последствиями, педагогу стоит вмешаться, хотя бы потому, что пострадать может не только этот конкретный студент, но и другие люди.

Однако на скользкий путь экстремизма может встать не только студент с психическими проблемами или отклоняющимся от норм морали поведением, но и самый обыкновенный, здоровый и несколько не желающий становиться преступником человек. Примером подобного поведения могут быть те молодые люди, которые выходят на несанкционированные митинги. С точки зрения закона, призывы к подрыву существующего ныне политического строя уже являются экстремистской деятельностью. С точки зрения самих протестующих, они всего лишь выражают свою активную гражданскую позицию. Такие студенты просто попадают под влияние оппозиционной идеологии, политического течения, мировоззрения. Сохраняя адекватное восприятие окружающего их мира, с уважением относясь к основным нормам морали и нравственности, они менее критично относятся к тому, какие идеи предлагает, скажем, та партия, к которой они прислушиваются. При этом сама партия может выступать за курс на жёсткий национализм, но упаковала всё в такую обёртку из демократических лозунгов и обещаний, что рационализм и критичность попросту угасает в умах её последователей. При этом вступление в дебаты с такими студентами особой продуктивностью, по нашему мнению, не обладают. Самое полезное, что может в данном случае сделать преподаватель, – это объяснить возможность негативных последствий чересчур яркого отстаивания своего мнения.

Активная гражданская позиция – это хорошо, критика решений, принимаемых государственной властью, когда она обоснована и употреблена в меру, – тоже неплохо, но важно знать рамки, через которые зачастую подобные люди всё-таки переходят. И именно для того, чтобы более чётко обрисовались эти правовые и морально-этические барьеры, нужно проделать определённое действие в воспитании, надо убедить, посоветовать, дойти до разума и чувств молодого человека.

Одним из вариантов профилактики экстремистской деятельности среди студентов также является проведение внеплановых занятий, посвящённых связанным с экстремизмом темам, показ презентаций, фильмов с обязательным последующим обсуждением, всевозможные тренинги, направленные на формирование толерантности, веротерпимости и т.д., а также на способность противостоять манипуляциям извне [2, с. 20-22]. Однако и этот вариант предполагает умение педагога войти в контакт с обучающимися, а также заинтересовать их, изложить свою точку зрения так, чтобы студенты, если не согласились с ней полностью, то хотя бы прислушались и приняли.

Таким образом, преподавательская деятельность как деятельность, направленная в том числе и на воспитательный процесс обучающихся, необходима для профилактики экстремизма среди студентов, поскольку в семье не всегда могут заметить какие-либо изменения в поведении молодых людей, а сами студенты не всегда обладают достаточным опытом, чтобы противостоять негативному влиянию людей, пытающихся привлечь к экстремизму. Однако при этом стоит помнить, что в борьбе за души и умы подрастающего поколения, как и в борьбе за жизнь обреченных больных – всех спасти невозможно, но можно попытаться предостеречь, не допустить, чтобы пациент оказался у опасной жизненной черты.

Библиографический список

1. Ворошилова М. Б. Речь учителя как инструмент экстремистской деятельности, или ещё раз о профилактике экстремизма в школе // Педагогическое образование в России. – 2015. - № 2. – С. 139 – 142.

2. Тимерьянова Л.Н. Методические рекомендации по организации работы в образовательных учреждениях с детьми, подверженными влиянию идеологии экстремизма и терроризма. Уфа: Институт развития образования Республики Башкортостан, 2019. – С. 10, с. 20-22.

УДК 378.147

Щебельская Э.Г., к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «Российская таможенная академия», Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал, Санкт-Петербург, e-mail: shebelskaya1@rambler.ru

Тьюторское сопровождение НИРС в рамках работы СНК в неязыковом вузе

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые аспекты значимости тьюторского сопровождения научно-исследовательской работы студентов во внеучебное время в рамках работы студенческого научного кружка, организуемого на кафедре иностранных языков неязыкового вуза.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, научно-исследовательская работа, студенческий научный кружок, иноязычно-коммуникативная компетенция, навыки исследования, студенты неязыкового вуза.

Быстрые темпы инновационных изменений в жизни современного общества отражаются практически во всех областях его жизнедеятельности, в том числе в сфере образовательных услуг. Поскольку инновации затрагивают практически все аспекты системы образования, педагогическое сообщество обязано своевременно осознавать их значимость и внедрять в процессы обучения и воспитания, это касается и процесса интеграции занятий по иностранному языку и тьюторского сопровождения научно-исследовательской работы студентов (далее НИРС) неязыковых вузов, например обучающихся по направлению подготовки (специальности) «Таможенное дело».

Теоретико-методологическими основами тьюторства как средства сопровождения индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов являются личностно-ориентированный, компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы (А.А. Кадысева, В.Н. Кормакова, В.С. Зайцев, Е.В. Павлова, И.Ф. Исаев, Н.В. Пилипчевская, Н.В. Шрамко, О.А. Лаврентьева, С.В. Кривых, Т.М. Ковалева, Якубовская Т.В. и др.).

Данные подходы в образовании обуславливают развитие личности студентов на основе осознанного выбора способов освоения тех или иных инноваций, социокультурных ценностей, личностно-профессионального саморазвития и творческой индивидуализации как наивысшей формы самореализации, а также способов формирования научно-исследовательской составляющей в структуре иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) студентов неязыковых вузов, в рамках данного исследования - будущих специалистов таможенного дела. Что касается прикладных основ тьюторства, то их внедрение в различные системы современного образования продиктовано, во-первых, требованиями государственной политики к повышению мотивации процессов освоения обучающимися образовательных стандартов на основе реализации ими индивидуальных образовательных возможностей и программ. Данные требования регламентированы Приказами Минздравсоцразвития от 05.05.2008 года о введении в общее и высшее профессиональное образование должности «тьютора» и новым Единым тарифно-квалификационным справочником профессий и должностей работников образования, зарегистрированного 06.10.2010 года.

Во-вторых, актуализация различных направлений развития системы тьюторства связана с ростом числа обучающихся с особыми потребностями и возрастающим интересом к идеям открытости, вариативности, непрерывности и индивидуализации современного образования. Индивидуализация как основной принцип тьюторской деятельности отражен в новых стандартах высшего образования, в том числе в ФГОС ВО по специальности 38.05.02 «Таможенное дело» (№ 61682, 22.12.2020 г.). При этом «индивидуализация образования предполагает переход на субъект-субъектные отношения, предоставляющие обучающемуся права и возможности на формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы, права и возможности продвижения по индивидуальной образовательной траектории» [3, с. 34].

Однако вопросы тьюторского сопровождения НИРС в рамках работы СНК на кафедрах иностранного языка в неязыковом вузе в педагогической литературе практически не рассматриваются, поскольку кафедры иностранных языков в таких вузах зачастую лишены возможности осуществления собственных научно-исследовательских проектов по специальным предметам, закрепленных и регламентируемых положениями вуза, в том числе в области лингвопедагогики.

Следовательно, целью данной статьи является рассмотрение некоторых организационно-педагогических аспектов тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов неязыкового вуза во внеучебное время средствами родного и иностранного языков, например, на кафедре иностранного языка в Санкт-Петербургском филиале Российской таможенной академии. При этом НИРС на данной кафедре проводится только в рамках функционирования студенческого научного кружка «Английский клуб».

В связи с данными условиями работы СНК возникает необходимость рассмотрения важности тьюторского сопровождения для сферы преподавательских услуг, имеющих достаточно сложное содержание для самих руководителей СНК на непрофилирующих кафедрах: где нет однозначных методов познания основ таможенного дела в процессе формирования ИКК студентов; где понимание интегративного подхода в преподавании иностранного

языка специалистам конкретного профиля требует значительных личных усилий педагога, в том числе в организации английского клуба.

Таким образом, требуется переосмысление условий организации заседаний СНК, то есть условий включения педагогов иностранного языка в систему тьютерства как комплексного процесса сопровождения НИР студентов неязыкового вуза. Данный вид научно-исследовательской работы во внеучебное время должен способствовать развитию ИКК студентов филиала для эффективного профессионального взаимодействия, решения исследовательских задач в сфере таможенного дела и самообразования в течение всей жизни (ФГОС ВО по специальности 38.05.02 «Таможенное дело», Приказ Минобрнауки России от 25.11.2020 № 1453). Но кроме нормативно-организационного и мотивационного назначения индивидуальных образовательных планов, программ, траекторий, выступающих в качестве элементов системы тьютерства, их основополагающей функцией является «функция самоопределения (позволяет реализовать потребность в самоопределении на основе реализации образовательного выбора, а также потребность в самоактуализации)» [3, с. 31].

В связи с этим одной из особенностей инновационности современного образования является включение в образовательный процесс не только должности тьютора, но и проявление позиции педагога как тьютора, то есть, как отмечает Зайцев В.С., ссылаясь на утверждение Т.М. Ковалевой, «субъектом инновационной школы является не педагог-практик, а педагог-исследователь, анализирующий эффективность инноваций для совершенствования учебно-воспитательного процесса. Его позиция формируется как феномен инновационной школы» [1, с 10].

Однако основные тьюторские функции можно проследить через определения к термину «тьютор» (от англ. tutor): 1) домашний учитель, репетитор, наставник, руководитель группы студентов (*в англ. университетах*), младший преподаватель высшего учебного заведения, опекун (Новый англо-русский словарь В.К. Мюллера, 2000 г.); 2) преподавательская должность в некоторых университетах, куратор, воспитатель в образовательном учреждении, индивидуальный научный руководитель студента или педагог, осуществляющий общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучаемых (Словарь-справочник по педагогике/Авт. сост. В.А. Мижериков, 2004 г.).

При этом И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова и Т.М. Ковалева подчеркивают, что «тьютор – педагог-наставник, отвечающий за личностное, творческое и психологическое развитие обучающегося посредством создания индивидуального образовательного маршрута и индивидуального образовательного пространства» [2, 160].

В.С. Зайцев, конкретизируя содержание тьюторской позиции при сопровождении учебной и внеучебной работой обучающихся, отмечает, что «тьютор – не тот, кто передает знание, пусть даже добытое в результате самообразования, но тот, кто передает опыт Учения» [1, с. 5].

На основании изучения ключевых характеристик системы тьютерства в образовании, по мнению автора, под тьюторским сопровождением НИРС студентов неязыкового вуза, следует понимать такое взаимодействие, в ходе которого педагог создает соответствующие условия для создания особой научно-образовательной микросреды СНК средствами родного и иностранного языков на

основе сопровождения внеучебной научно-исследовательской работы студентов-членов. НИРС в данном случае реализуется через самостоятельный выбор ими способов удовлетворения потребностей в личностно-профессиональной самореализации на основании их индивидуальных образовательных траекторий, которые направлены на одновременное развитие научно-исследовательских навыков, в том числе в структуре иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Следовательно, необходимо создавать такие организационно-педагогические условия НИРС, которые объединяли бы процессы самообразования и самореализации в будущей профессии с процессами коммуникации студентов-таможенников в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для самостоятельного решения задач в иноязычно-коммуникативной, поисково-познавательной, профессионально-познавательной и научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе вуза.

В каждом вузе, безусловно, существуют свои способы оптимизации условий индивидуализации образования (стратегии индивидуализации; виды тьюторских услуг, индивидуальные образовательные программы, элективные курсы, учебные и внеучебные мероприятия очного, дистанционного и сетевого характера, различные формы и технологии тьюторства, системы мониторинга учебной траектории обучающихся, к примеру, посредством портфолио и т.д.), в том числе способы, направленные на создание собственных моделей тьюторского сопровождения траекторий научной работы студентов неязыкового вуза, способствующих согласованию процессов формирования у них иноязычно-коммуникативной и исследовательской компетенций.

Поскольку тьюторство практикуется в образовательных учреждениях, где большое значение придается учебно-воспитательной деятельности по индивидуальному плану освоения дисциплины, индивидуальной учебной программе, индивидуальной программе профессионального развития в рамках профессионализации, или по индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося, внеучебная НИРС выполняется вне учебных планов и предполагает самостоятельное участие студентов в ее различных формах (студенческие олимпиады, творческие конкурсы, научные конференции и семинары, подготовка научных публикаций, самостоятельная работа с источниками информации и т.д.).

Немаловажное значение в этом аспекте имеет организация НИРС через участие студентов в таких творческих объединениях как студенческий научный кружок (СНК) при общеобразовательных кафедрах вуза.

В этом случае индивидуализация обучения обеспечивается за счет самостоятельного выбора тьютором форм и способов осуществления НИР во внеучебное время, ее тематической направленности и возможностей использования образовательных ресурсов вуза, определяющих индивидуальные образовательные траектории для студентов в стенах конкретного вуза.

Так, современные требования к специалистам в области таможенного дела обуславливают особую важность развития у студентов способности на научной основе организовать свой труд и сотрудничество со специалистами различных областей знания и сотрудниками таможенных органов иностранных государств. Такой подход отражает одну из существенных характеристик педагогического

тьюторства – его «дискуссионность» (Т.М. Ковалева), позволяющую расширить границы совместной учебно-воспитательной деятельности преподавателя и студентов-членов СНК, видоизменять функции педагога иностранного языка, находящегося в позиции тьютора, объединять традиционные формы коммуникации на русском и иностранном языках с моделями тьюторского сопровождения НИР студентов таможенной специальности.

«Вот и получается, что быть тьютором в рамках какого-либо учебного предмета можно только в том случае, если вы сами продолжаете находиться в познании изучающего (а не знающего), изучающего не методику преподавания, а сам предмет и изучающего – самостоятельно и для себя» [1, с. 5].

Значимость тьюторского сопровождения НИРС на кафедрах иностранного языка в неязыковых вузах подобно Санкт-Петербургскому филиалу Российской таможенной академии заключается в необходимости создания соответствующих условий для формирования субъективной позиции студента-тьюторанта в процессе учения и самообучения посредством осуществления ряда функций руководителем СНК (мотивационного, организационного, коммуникативного и рефлексивного характера). Одним из основных принципов такого сопровождения является «помощь в организации учебного процесса» [5].

Данная помощь в рамках текущего исследования заключается в преодолении следующих проблем:

- 1) в осознании студентами исследовательской ситуации, собственных учебных целей, задач, этапов, предполагаемых результатов НИР и сроков их реализации, представленных в форме «лично-ресурсного картирования» [4, с. 92];
- 2) в устранении затруднений у студентов при вхождении в сферу научного познания;
- 3) в самостоятельном изучении основ таможенного дела в процессе реализации индивидуальной траектории научной работы студентов-членов СНК;
- 4) в развитии навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности для решения практических/исследовательских задач в сфере таможенного дела;
- 5) в изучении английской таможенной лексики при изучении English for specific purposes;
- 6) в определении темы научного исследования;
- 7) в выборе способов и методов анализа, систематизации и обобщения информации с целью самостоятельно работать с учебно-методическими и научными ресурсами академии;
- 8) в дополнительной помощи в решении исследовательских задач и заданий;
- 9) в сопровождении деятельности студента по написанию научной статьи;
- 10) в индивидуальном и групповом взаимодействии членов СНК во внеучебное время, для взаимного обучения и обсуждения вопросов специфики таможенной сферы, общенаучных проблем, в том числе на основе иноязычного общения;
- 11) в оформлении и представлении результатов НИР в устной/письменной формах на русском и иностранных языках;
- 12) в организации событий, направленных на удовлетворение студентами потребностей в творчестве в формате заседаний СНК, олимпиад, творческих конкурсов на иностранных языках и научно-практических конференций (публичные выступления на иностранных языках);
- 13) в пошаговом мониторинге динамики и оценки процессов самообучения и профессионального самоопределения;
- 14) в получении обратной связи с другими субъектами образовательного процесса и др.

Соблюдая все вышеуказанные требования к организации студенческого научного кружка в неязыковом вузе, в роли руководителя СНК преподаватель у же

становится проводником и систематизатором научной картины мира, посредником трансляции иноязычно-коммуникативного опыта в сферу таможенных услуг. Тьюторское сопровождение в таких самостоятельных объединениях реализуется через последовательность взаимосвязанных с друг другом этапов (диагностический, репродуктивный, исследовательский, продуктивно-деятельностный, аналитический), специфика каждого из которых отражается в содержании тьюторской деятельности педагога и использовании определенных традиционных и тьюторских технологий, методов поддержания действенности условий формирования ИКК и исследовательских навыков студентов филиала, но обязательно с учетом уже известных для преподавателя иностранных языков социально-психологических качеств, языковых способностей и потребностей студентов.

В данной модели индивидуализации образовательного процесса в рамках работы СНК на кафедре иностранных языков в Санкт-Петербургском филиале Российской таможенной академии особое внимание уделяется таким элементам тьюторской методики сопровождения НИРС, которые позволяют сформировать конкретную фронтальную внеаудиторную образовательную траекторию занятий на иностранном и (или) родном языках для группы в целом и для каждого студента в отдельности (например, метод оценки имеющегося объема знаний по иностранному языку, метод постановки вопросов для сужения границ рассматриваемой темы, способ активного слушания, индивидуальная беседа, групповая консультация, технология групповой работы (заслушивание докладов и результатов НИР на английском языке), информационные технологии - создание Power-Point презентации на английском языке для участия в научно-практических конференциях и практических заседаниях СНК), система лекционных занятий на английском языке по введению основ научного исследования, практические занятия по освоению умений в составлении аннотаций к научным статьям на английском языке и т.д.

Таким образом, создается особая модель тьюторского сопровождения НИРС студентов неязыкового вуза с индивидуальным стилем самовыражения, учебными целями и перспективами саморазвития.

Научная микросреда, создаваемая в рамках работы СНК на кафедре иностранного языка в неязыковом вузе, благоприятно сказывается на повышение мотивации студентов к научному творчеству, формированию индивидуального опыта научных исследований средствами родного и иностранного языков. П

Продвижение внеучебной НИР студентов увеличивает также степень их самостоятельности, понимания принципов управления инновациями и процессов самообразования, способствует более качественному удовлетворению студентами вуза своих потребностей в совершенствовании уровня владения иностранным языком и самореализации в профессии.

Библиографический список

1. Зайцев В.С. Технологии тьюторского сопровождения обучения студентов: методическое пособие. - Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. - 25 с.

2. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза // Научные ведомости БГУ. Серия: Медицина. Формация. – Белгород: БГНИУ, 2012. - №12 (131). - С. 160-167.

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

4. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой. - С. 85-94. - URL: <https://nsuem.ru/scientific-activities/publishing-nsuem/chelovek-ru/n12/pdf/Ковалева%20-%20Якубовская.pdf> (27.01.2022).

5. Кривых С.В. Технология тьюторского сопровождения // Технологии в деятельности службы сопровождения : Учебно-методическое пособие / Абашина А.Д., Жданов А.В., Жданова М.А., Есикова Т.В., Кандаурова А.В., Каштанова М.Н., Кривых С.В., Курагина Г.С., Петронюк И.С., Скурская Н.В., Суртаева Н.Н. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – 2020. – 261 с.

УДК 378

Юань Фаньфань, лектор института педагогики Университета Чжэнчжоу, город Чжэнчжоу, КНР, E-mail: yuan-fanfan@yandex.ru

ПРОГРАММА СОЗДАНИЯ ПЕРВОКЛАСНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ НА НОВОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ КНР

Аннотация: в статье рассматриваются особенности современной программы развития первоклассных университетов в Китайской Народной Республике. Проводится сравнение данной программы с подобными инициативами в РФ и в Германии.

Ключевые слова: КНР, высшее образование, университеты, программа развития.

В Китайской Народной республике проводятся постоянные реформы, направленные на совершенствование высшего университетского образования с учетом развития мирового образовательного пространства и мировых рейтингов университетов [1]. Совершенствуется научно-образовательная среда университетского образования [3]. Инновационная «Программа создания первоклассных университетов и преподавания дисциплин мирового значения» (кит. 世界一流大学和世界一流学科, 简称“双一流”, англ. First-class universities and disciplines of the world), так называемой “Двойной первоклассной программой” [5], является основным стратегическим решением, принятым Центральным комитетом Коммунистической партии и Государственным советом КНР. Программа является важнейшей национальной стратегической инициативой в области развития высшего образования в Китае после «Проекта 211» и «Проекта 985» [2]. Она призвана способствовать повышению международной конкурентоспособности высшего образования в КНР. В январе 2017 года Министерство образования, Министерство финансов и Национальная комиссия по развитию реформ в КНР опубликовали документ под названием «Меры по реализации комплексного продвижения строительства университетов мирового класса и преподавания дисциплин мирового значения (Промежуточный этап)». Через девять месяцев был опубликован список отобранных участников в новой программе, который включил 46 университетов с комплексной поддержкой и 95 университетов с отдельными видами поддержек [4].

В ходе интенсивной реализации мер поддержки университетам в конце 2020 года в КНР появилась группа первоклассных преподавателей, а также группа инновационных талантливых лидеров, был повышен уровень научных

исследований, внедрен ряд крупных научных инноваций и реализованы ключевые технологические прорывы в производственной сфере. Несколько китайских университетов вошли в рейтинг 100 лучших университетов мира. Ряд важнейших дисциплин, таких как, например, материаловедение и инженерия, постепенно вошли в мировые рейтинги среди лучших дисциплин университетов. Значительный прогресс был также достигнут в некоторых ключевых научных областях, таких, например, как квантовая физика. Продолжает формироваться высококачественная система первоклассных китайских университетов и инновационных дисциплин, которые закладывают основу для создания мощного центра высшего образования в Китае.

В отличие от известного «Проекта 5-100» в Российской Федерации, новая «Программа создания первоклассных университетов и преподавания дисциплин мирового значения» имеет особенность периодического планирования, то есть каждый запланированный цикл продолжается 5 лет. 2017-2021 гг. – первый этап Программы. В феврале 2022 года после обсуждения и принятия на 23-м заседании Центрального комитета по всестороннему проведению реформы, Министерство образования, Министерство финансов и Национальная комиссия по развитию и реформам КНР опубликовали «Несколько мнений об углубленном продвижении строительства университетов мирового класса и первоклассных дисциплин». С одобрения Государственного совета был обновлен и объявлен список инновационных университетов, а также был официально запущен новый этап развития университетского образования.

Существенное отличие от первого этапа – в Программу вошли еще новые университеты, теперь в ней – до 147 университетов: 2 инновационных технических университета на юге и востоке КНР: Южный технический университет и Шанхайский технический университет, 2 медицинских вуза, Нанькинский медицинский университет, Медицинский университет Гуанчжоу, 2 многопрофильных университета – Университет Сянтань и университет Шаньси. Другое отличие проявляется в том, что Программа нового этапа больше не выделяет 2 разных типа поддержки университетам – комплексную поддержку и специальную адресную поддержку. Все университеты-участники рассматриваются как равноправные участники «Программы создания первоклассных университетов и преподавания дисциплин мирового значения» [5]. Значительно совершенствуется концепция «первоклассных дисциплин». Комплексная поддержка организуется теперь в форме к финансовой целевой поддержки определенным по преподаванию специальных дисциплин в университетах - участниках. Так, Чжэцзянский университет на первом этапе реализации Программы получал финансовую поддержку, которую университет должен сам был распределять по разным направлениям развития. Но с 2022 года 21 дисциплина, отобранные программой в этом университете, стали объектами финансовой поддержки.

Необходимо отметить, что университеты-участники Программы резко различаются по количеству дисциплин, получивших финансирование для своего развития: самое большое число дисциплин – 21 в Чжэцзянском университете, 20 дисциплин в университете Фудань, и только 1 дисциплина, например, «Биология» в Хэнаньском университете и т.п.

Вышеперечисленные изменения в университетском образовании показывают направление фокусирования деятельности правительства КНР, направленной на приоритетные направления развития науки и экономики государства, отражает особенности удовлетворения ключевых потребностей страны и развития научно-технических инноваций. Преподаваемые дисциплины в университетах, отобранные для новой программы, отражают приоритеты развития научных направлений в стране, включая электронную науку и технологии, материаловедение и инженерию, науку об интегральных схемах и инженерию, аэрокосмические дисциплины и биомедицину, которые имеют очевидную политическую ориентацию государства. Эти приоритеты соответствуют международной практике инновационных инициатив в разных странах, цель которых – повышение конкурентоспособности исследований в условиях международной конкуренции.

Не менее важной задачей является и реструктуризация высшего образования в КНР и исследовательских направлений путем проведения дальнейшей дифференциации (отбора лучших университетов) в системе высшего образования и концентрации соответствующих ресурсов. Например, с 2019 года проект «Инициативы превосходства» в Германии (Excellence Initiative) стали фокусировать ресурсы на развитие конкретных научных исследований и проектов, на оформление Кластеров передового опыта («Exzellenzcluster»). Хотя цель «Проекта 5-100» в России была направлена на комплексное повышение международной конкурентоспособности ведущих российских вузов, но в процессе его продвижения вузы-участники проекта выбрали приоритетные дисциплины и научные области, на которые выделяются больше ресурсы. Новая инициатива в Российской Федерации – программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» свидетельствует о тенденции обращаться к конкретным научно-исследовательским проектам, совместно проводимым университетами, предприятиями и исследовательскими организациями.

Другая особенность второго этапа «Программы создания первоклассных университетов и преподавания дисциплин мирового значения» заключается в тенденции постепенного размывания идентичности вузов-участников. Практики «Проекта 211» и «Проекта 985» в Китае показывают чрезмерное подчеркивание идентичности вузов-участников, что может привести к дальнейшей маргинализации и даже дискриминации вузов, не включенных в списки государственной поддержки [2]. С одной стороны, люди считают университеты – участники «Проекта 211» и «Проекта 985» лучшими, и все школьники и студенты хотят поступить в них. С другой стороны, работодатели предпочитают оценивать соискателей рабочего места по их «вузовскому происхождению», если конкурсант окончил учебу в университете «Проекта 211» и «Проекта 985», то в больший случай он побеждает тех, которые обучались в обычных других вузах. В данной ситуации обычные вузы не только испытывают финансовый дефицит, но и недостатки человеческих ресурсов (абитуриентов). Проблема неравенства вузов в системе высшего образования не была решена на первом этапе «Двойной первоклассной программы». В связи с этим происходит абсурдная ситуация, когда студенты считают преподавателя университета непрофессионалом, если он окончил обучение в университете, не являющимся участником ни «Проекта 211»,

ни «Проекта 985», ни «Двойной первоклассной программы». Немало университетов-участников инновационной «Двойной первоклассной программы» при приеме на работу классифицируют «университетское происхождение» молодых преподавателей – соискателей рабочего места. Если аспирант, окончивший университет – участник «Проекта 985», обучался ранее в бакалавриате в обычном вузе, то его не принимают на работу.

Правительство КНР осознало, что развитие идентичности вузов не способствует конкуренции между университетами страны и не способствует экологическому балансу системы высшего образования. Одним из путей решений этой проблемы является реализация механизма мобильного входа и выхода из состава вузов, включенных в список «Двойной первоклассной программы». В отличие от «Проекта 211» и «Проекта 985» «Двойная первоклассная программа» каждые 5 лет проверяет эффективность развития университетов, если оценка университета будет неудовлетворительной, то он будет исключен из списка участников на следующем этапе. По результатам первого этапа реализации «Двойной первоклассной программы» 13 вузам были даны публичные предупреждения о возможном исключении.

Таким образом, с помощью реализации государственных стратегических реформ в современном Китае была создана крупнейшая в мире система высшего образования. Начиная с 2019 года высшее образование вступило в эпоху его популяризации. Если вспомнить историю университетского образования в Китае, то очевидно, что китайские университеты - очень молодые. Первый государственный университет в Китае был создан в 1898 году. Это был Пекинский университет, и именно с этого момента отсчитывается начало развития китайского высшего образования. Современный облик и развитие университетов начинается только с 1978 года, когда «образование» было провозглашено приоритетным направлением развития [4]. В ускоренном процессе своего развития высшее образование в Китае не только добивает очевидных достижений, но и испытывают немало трудностей и кризисов. «Программа создания первоклассных университетов и преподавания дисциплин мирового значения» является главным направлением трансформации современного университетского образования и направлена на решение современных проблем в образовании в КНР.

Библиографический список

1. Бражник Е.И., Жданов А.В., Тряпицын А.В., Юань Ф. Тенденции развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России. Коллективная монография. - СПб. «Свое издательство», 2019. - С. 61-79.

2. Публичное обсуждение второго раунда «Программы двойного первого класса» [Электронный ресурс]. <https://news.sciencenet.cn/htmlnews/2022/2/473980.shtml> (дата обращения: 15.03.2022).

3. Юань Ф., Бражник Е.И. Перспективы развития научно-образовательной среды университетского образования в современном Китае // Вестник Новгородского государственного университета, 2017. - № 4 (102). – С.117-120.

4. Юань Ф. Опыт создания университетов мирового класса в Китае // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании // Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Памяти Макареши Александра Александровича. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – С. 118-123.

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

УДК 377.1

Валькова Т.А., преподаватель высшей квалификационной категории ГАПОУ АО «Архангельский медицинский колледж», магистрант 1 курса кафедры педагогики и психологии детства высшей школы ППиФК САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: 79523021641@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: статья раскрывает необходимость применения активных форм обучения в получении среднего медицинского образования. Описываются наиболее распространенные технологии активного обучения, которые наиболее часто применяются в образовательном процессе. Проиллюстрированы конкретные примеры технологий, которые применяются в преподавании клинических дисциплин в Медицинском колледже.

Ключевые слова: активные формы обучения, среднее профессиональное образование, профессиональные компетенции, технологии обучения.

*«Скажи мне – и я забуду.
Покажи мне – и я запомню,
Вовлеки меня – и я научусь.»
(Конфуций)*

Основной задачей среднего профессионального медицинского образования является подготовка высококвалифицированных кадров, которые отвечают современным запросам практического здравоохранения. Будущие специалисты среднего медицинского звена: медицинские сестры, фельдшера, акушерки должны не только владеть знаниями, навыками по своей основной специальности, но и обладать общими компетенциями, которые помогут им быть самостоятельными, независимыми и успешно реализоваться в обществе. В настоящее время специалист должен уметь ориентироваться в проблемных ситуациях, анализировать полученную информацию, работать в команде, быстро принимать решения в меняющихся производственных условиях. Именно эти качества обусловлены конкурентоспособностью и развитыми личностными особенностями человека.

Традиционное обучение не удовлетворяет современных потребностей человека, оно несомненно имеет свои достоинства, например, в короткое время предоставить большой объем информации, которая предоставляется как готовая истина для усвоения и запоминания. Оно ориентировано преимущественно на память, а не на мышление. Традиционный стиль обучения не мотивирует обучающихся на развитие творческих способностей и индивидуальных качеств. Выделяют основные причины, побудившие появлению новых психолого-педагогических технологий: необходимость более глубокого учёта и использования психофизиологических и личностных особенностей обучаемых; осознание малоэффективного традиционного классно-урочного способа передачи

информации на системно - деятельностный подход; возможность проектирования учебного процесса, организация активных форм взаимодействия педагога и обучающегося. Только внедрение активных форм обучения в профессиональное образование будущих медицинских работников помогут воспитать и сформировать грамотного профессионала.

В условиях реализации требований ФГОС наиболее актуальными становятся такие технологии как: информационно-коммуникационные, технология развития критического мышления, проектная технология, технология развивающегося обучения, технология проблемного обучения, игровые технологии, модульная технология, технология мастерских, технология интегрированного обучения, технологии уровней дифференциации и др. [1]. Существующее разнообразие новых обучающих технологий даёт возможность педагогу более творчески развернуть процесс обучения, вовлечь в него студента как активного участника, где он сможет проявить свою инициативу, самостоятельность, индивидуальность. Более подробно рассмотрим технологии критического мышления, проблемного обучения и проектную технологию.

Технология критического мышления, её цель – развитие критического мышления посредством интерактивного включения обучающихся в образовательный процесс, оно обладает следующими характеристиками: высокий уровень восприятия, понимания, более объективный подход к окружающей действительности. В основе данной технологии лежат теории осмысленного обучения и творческого сотрудничества ученика и учителя. Основные элементы критического мышления: самостоятельность (не смотри на других, иди своим путем), наполненность информацией (трудно думать с пустой головой), постановка вопросов и определение проблем (через собственные запросы и потребности - к глобальным), убедительная аргументация (обоснуй!), социальное взаимодействие (совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии). Данная технология помогает развить: коммуникативные и организационные навыки, личностные особенности. Технология критического мышления используется как средство и инструмент самообразования, связь содержания учебного процесса с конкретными жизненными задачами, выявление реально существующих проблем в жизни. Технология развития критического мышления представляет собой структуру практического занятия, состоящего из трёх этапов: вызов – педагог создаёт запрос на получение новой информации, на основе имеющихся знаний у обучающихся; осмысление – педагогу необходимо сохранить интерес обучающихся к изучаемой теме и продолжить работу над изучением новой информации, ощутить разницу между «старыми» знаниями и «новыми»; третий этап – рефлексия – полученная новая информация должна трансформироваться в свежие знания студентов, они вырабатывают новые идеи, решают поставленные цели. Сформированное критическое мышление позволит обучающемуся быть настойчивым в решении проблем, решать проблемы в сотрудничестве с коллегами, смотреть на проблемы с разных точек зрения, устанавливать связи между разными явлениями, что поможет прогнозировать и обосновывать события, а также контролировать свою деятельность, быть терпимым к мнениям и ошибкам других.

Технология проблемного обучения – это система обучения, основанная на получении новых знаний обучающимися посредством разрешения проблемных

ситуаций теоретического и практического характера. Данная методика ставит несколько задач: усвоение знаний, умений при самостоятельном активном поиске решений проблем; воспитание инициативной и творческой личности, умеющей разглядеть и находить решения нестандартных профессиональных задач; развитие творческого мышления и новых способностей. Выделяют три метода проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность. Проблемное заявление учебного материала часто применяется педагогами при постановке проблемной ситуации на лекции, что позволяет активизировать умственную деятельность студентов, заставляет их поразмышлять. В ходе лекции лектор последовательно, логично раскрывает и разбирает проблему, наводит суждения слушателей на её решение [2]. Частично-поисковая деятельность реализуется во время проблемных семинаров, на практических занятиях, когда обучающиеся под руководством педагога на основе имеющихся знаний, пытаются найти решение проблемы, независимо создают новое знание, формируют теоретическое заключение. Самостоятельная исследовательская деятельность осуществляется, когда обучающиеся самостоятельно проводят исследовательскую деятельность, педагог выступает как консультант.

Проектная технология предполагает полностью самостоятельную деятельность обучающихся, где требуется интегрирование знаний и исследовательский поиск в решении той проблемы, которая изначально ставится [3]. Главная цель этой технологии, научить решать практические задачи, с которыми студенты, несомненно, столкнутся в реальной профессиональной деятельности. Принципы проектной технологии: полная вовлечённость обучающихся в процесс; развитие творческой инициативы у исследователей; комплексный подход в решении проблем, т.е. использование разных ресурсов: личные знания и умения, консультации у специалистов и опыта преподавателя, применение аналитического мышления и нестандартного подхода в решении поставленных задач; универсальность применения данной учебной технологии. Этапы проектного обучения:

- подготовка к проекту, которая складывается из выбора темы, разделение её на подтемы, определение одного или группы исследователей, подготовка оснащения, оформление итогов проектной деятельности, презентация, раздаточный наглядный материал и другие формы;

- разработка проекта, которая осуществляется под контролем преподавателя;

- оформление проекта: таблицы, диаграммы, иллюстрации, которые подтверждают достижение цели, выполнение поставленных задач;

- демонстрация итогов проделанной работы в презентации, а также выводы и предложения с рекомендациями;

- рефлексия, самоанализ проделанной работы, для этого исследователи должны задать себе вопросы: какие новые знания и умения получили в ходе исследования, сколько времени было затрачено, насколько эффективно были использованы ресурсы в достижении цели, т.е. подведение итогов, вывод и оценка полученного опыта.

В образовательном процессе используются следующие виды проектного обучения: исследовательские, информационные, творческие, социально-

ориентированные, могут быть применены смешанные формы [4]. По количеству участников - личностные, групповые и парные. Особенность этой активной формы обучения заключается в том, что проектная деятельность не только развивает познавательную активность студентов, формирует их творческую инициативу, но и позволяет раскрыть и развить индивидуальные личностные качества каждого участника проекта, дает возможность получить опыт для дальнейшей проектной деятельности, которая может быть выстроена на более высоком уровне.

В Архангельском медицинском колледже активные формы обучения применяются в преподавании сестринского ухода, клинических дисциплин по терапии, на внеаудиторных мероприятиях. На практических занятиях по Технологии оказания сестринских услуг активно используются организационно-деятельностные методики обучения. Технологии развивающих игр разработаны для поведения практических занятий, например, деловая игра по ролям: «медицинская сестра», «фельдшер», «пациент»; синквейн. На практических занятиях по теме «Наблюдение за пациентами», разработан ребус, практические задания на выстраивания логической последовательности действий при определении пульса, артериального давления, частоты дыхания и водного баланса. При изучении основ реанимации студенты решают практические задачи, где сталкиваются с клиническими случаями, требующие определения неотложного состояния и оказания сердечно-лёгочной реанимации вне медицинской организации. В рамках проектной технологии обучения студенты с большим интересом участвуют в создании обучающих видеороликов, над которым работают самостоятельно, под руководством преподавателя. Они поэтапно реализуют проект: создают сценарий согласно оценочному листу, подготавливают оснащение, определяют регламент времени ролика, репетируют, снимают видео, затем монтируют, озвучивают и оформляют со всеми требованиями. Таким образом созданы видеоролики на темы: «Применения пузыря со льдом», «Методика выполнения подкожной инъекции», «Методика выполнения катетеризации мочевого пузыря» и другие. На практических занятиях по сестринскому уходу за пациентами терапевтического профиля, применяются следующие техники развивающих форм обучения: «Конференция» по теме: Сестринский уход при заболеваниях мочевыделительной системы; «Лото» по теме: «Сестринский уход при инфаркте миокарда»; «Ромашка» по теме: «Сестринский уход при ревматизме» и другие. Применение проектной формы обучения активно используется творческая инициатива обучающихся в: сестринской курации пациентов терапевтического профиля с оформлением сестринских карт, создании видеороликов, написании и оформлении курсовых работ. Отдельный творческий и исследовательский проект выполняют студенты при работе над выпускной квалификационной работой. Под руководством педагога, созданные студентами учебные видеоролики на темы: «Аускультация сердца», «Поверхностная пальпация живота», «Техника регистрации ЭКГ» и другие используются в качестве учебных пособий при усвоении изучаемого материала.

Активные формы обучения применяются в воспитательном процессе, они помогают сформировать интерес к учебе и будущей профессии, применяются при организации внеурочных мероприятий. При проведении тематических классных

часов, при проведении внеаудиторных интеллектуальных развивающих игр на медицинские темы. Например, классные часы на отделении «Сестринское дело»: «Личный подвиг во имя милосердия», посвященный Е.М. Бакуниной; «Здоровый образ жизни – личный успех каждого»; «Родные россыпи жемчужин», посвященный В.И. Далю. На классных часах студенты не только духовно обогащаются интересным, творческим материалом, а всегда являются непосредственными участниками его. Так как организуются силами и возможностями студентов под руководством педагога, интерактивная часть классного часа проводится при взаимодействии с аудиторией студентов в виде викторин, групповых заданий и даже соревнований. В медицинском колледже в рамках ежегодного мероприятия «Парада профессий» организуются и проводятся преподавателями интеллектуальные игры, на разных курсах, отделениях «Сестринское дело», «Лечебное дело». Например, на первом курсе этих отделений проводится групповая игра Брейн – ринг «Будь здоров»; на втором курсе отделения «Лечебное дело» проводится игра «Лучший диагност»; на третьем курсе организуются игры: «Терапевтическое метро» и «Своя игра по геронтологии». Данные мероприятия не ограничены строгими дидактическими рамками, раскрепощают студентов, создают естественную ненавязчивую обстановку, в которой они могут проявить всю широту нестандартного мышления, индивидуальный стиль деятельности, как в команде, так и единолично, то есть дают неограниченные возможности для реализации своих интересов и способностей.

Активные методы обучения базируются на существующих фактах, что до 90% в памяти человека фиксируется то, что он делает, до 50% то, что он видит и до 10 %, то, что он слышит, следовательно, наиболее эффективная форма обучения та, в которой задействован сам обучающийся [5]. Многолетний опыт педагогов Архангельского медицинского колледжа, постоянная рефлексия студентов после проведенных мероприятий, свидетельствуют, что активные формы обучения очень интересны, способствуют развитию профессиональных компетенций и личностного роста обучающихся.

Библиографический список

1. Козырева А.В. Современные образовательные технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://nsportal.ru/user/528699/page/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii> (дата обращения: 19.01.2020).

2. Мухина Т.Г., Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

3. Неустроева А.П., Активные методы обучения, как средство повышения качества среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-kak-sposob-povysheniya-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-v-sisteme-spo/viewer> (дата обращения: 19.01.2022).

4. Кривых С.В. Моделирование образовательного процесса в вузе в современных условиях // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XX Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 297-302

5. Страхова Г.А., Страхов А.А. Активные формы и методы преподавания в современном образовании. Проблемы педагогики, № 9. – 2017 г. – С. 39-42.

Гелясина Е.В., к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, Беларусь, Витебск, elena_porkova@list.ru

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ

Аннотация: в статье представлены результаты работы по созданию диагностического обеспечения процесса непрерывной профессиональной подготовки педагогов, включенных в инновационную деятельность. Материалом для обсуждения выступает опыт, полученный при осуществлении профессионального сопровождения педагогов, реализующих два следующих друг за другом инновационных проекта «Внедрение модели формирования метапредметной компетентности учащихся в условиях профильного обучения» (2016 – 2018 учебные годы) и «Внедрение модели формирования метапредметных компетенций у обучающихся на второй ступени общего среднего образования и в условиях учреждений дополнительного образования детей и молодежи» (2018 – 2021 учебные годы). Обоснована необходимость диагностики стратегического и тактического конкурсов профессиональной компетентности педагога. Показана целесообразность расширения объектов диагностики для обеспечения эффективного сопровождения профессиональной подготовки педагогов, реализующих инновационный проект.

Ключевые слова: инновационный проект, инновационная деятельность, профессиональная подготовка, диагностическое обеспечение, диагностические индексы.

Непрерывность процесса, ориентированного на формирование компетентности педагогов, является ключевым фактором обеспечения качества профессионально-педагогического образования. В настоящее время оформились различные практики непрерывной профессиональной подготовки, осуществляемой на постдипломном этапе. Среди них особое место принадлежит практикам, в ходе реализации которых педагоги включаются в инновационную деятельность. В работах Г.Н. Прокументовой [6] показано, что инновационная деятельность, в которую вовлекается педагог, создает условия для его «личного участия» в процессе своего профессионального становления. Включенность в реализацию инновационного проекта детерминирует переход от анонимного, обезличенного варианта профессиональной подготовки к оформлению «мест личного присутствия». Происходит это благодаря тому, что педагог становится подлинным участником своего собственного образования, занимает субъектную позицию, проживает ситуацию формирования нового знания. В ходе инновационной деятельности педагог творит новую реальность, понимает смысл всех осуществляемых действий, осознает всю глубину их содержания.

Профессиональное образование будет ущербным, если будет направлено только на усвоение педагогом уже известных образцов решения задач. Трансляционная модель образования, как указывает Н. Луман [2], обуславливает возникновение антропологического дефицита, исключает возможность выбора образовательной альтернативы, тормозит формирование субъектного опыта профессионала. Г.Н. Прокументова [6] такую ситуацию описывает как подмену права педагога быть автором и активным участником своего образования предоставленной ему возможностью посещать учебные занятия. Создается

иллюзия включенности педагогов в процесс профессиональной подготовки. Образовательный потенциал педагога редуцируется, ибо в этих условиях, он становится только исполнителем предписаний, инструкций и «чужих» требований. Такая ситуация порождает отчуждение педагога от процесса профессиональной подготовки, а в более далекой перспективе и забвение себя как профессионала. Преодолеть антропологический дефицит представляется возможным при условии, что будет «изменено место» педагога в процессе профессиональной подготовки, обеспечен переход от усвоения известных образцов к их творческому применению и выработке новых педагогических решений.

Такого рода деятельность нуждается в качественном профессиональном сопровождении. Последнее требует разработки адекватного диагностического обеспечения. Нами проведена пролонгированная работа по созданию и внедрению в образовательную практику диагностического обеспечения профессиональной подготовки педагогов в ходе реализации ими инновационных проектов. Апробация осуществлялась в процессе сопровождения двух следующих друг за другом инновационных проектов, реализуемых на инновационных площадках Министерства образования Республики Беларусь. Базой исследования были 13 республиканских инновационных площадках, реализующих проект «Внедрение модели формирования метапредметной компетентности учащихся в условиях профильного обучения» (2016 – 2018 учебные годы) и 29 инновационных площадок, реализующих «Внедрение модели формирования метапредметных компетенций у обучающихся на второй ступени общего среднего образования и в условиях учреждений дополнительного образования детей и молодежи» (2018 – 2021 учебные годы).

Результаты проделанной работы позволили выявить ключевые качественные характеристики диагностического обеспечения процесса непрерывной профессиональной подготовки педагогов, реализующих инновационный проект. Этими характеристиками являются комплексность, темпоральность, акмеологичность процедуры диагностики. **Комплексность** обеспечивается путем обогащения состава объектов диагностики, включения в нее различных субъектов образования (педагогов, которые реализуют инновационный проект, директоров учреждений общего среднего образования (руководителей проектов), возглавляющих эту работу, специалистов учебно-методических кабинетов районных отделов образования, выступающих как заказчики кадров и как эксперты).

Выделяя **темпоральность** в качестве второй значимой характеристики диагностики, мы исходим из того, что профессиональная подготовка как аспект «бытия в мире» (М. Хайдеггер [8]) исторична, она протекает во времени. Для личности время имеет не только физическую, но и антропную природу. Благодаря этому профессиональная подготовка встраивается в контекст жизни человека, соотносится с его переживаниями, субъективным восприятием всего происходящего. Антропный модус времени каждого конкретного педагога (его «возрастные часы»), определяет индивидуализированный внутренний профессионально-личностный график, в соответствии с которым он ощущает свой «профессиональный возраст» (Я – молодой специалист, мне многому предстоит научиться; Я – завершающий свою профессиональную карьеру; Я –

обладающий достаточным опытом и наряду с этим имеющий силы для реализации планов). В профессиональной жизни человека на его настоящее оказывает влияние не только прошлое, но и будущее. Профессиональная перспектива, которую определил человек, детерминирует его действия и поступки. Все сказанное ориентирует нас на необходимость рассматривать профессиональную подготовку педагога как открытый проект, разворачивающийся во времени и не имеющий фиксированной завершенности. Именно поэтому и диагностика также должна быть динамичной, позволяющей фиксировать параметры состояния системы на различных этапах ее развития.

Акмеологичность – третья характеристика диагностического обеспечения процесса непрерывной профессиональной подготовки педагогов. Данная характеристика ориентирует на необходимость осуществить «сдвиг» с констатирующего варианта осуществления диагностики к акмеологическому. Акмеодиагностика, как известно, делает акцент на выявлении потенциала педагога, позволяет обнаружить его «сильные стороны» и профессиональные дефициты, дает возможность обосновано подойти к построению индивидуальной траектории профессионального становления.

Рассмотрим наполнение и структуру диагностического обеспечения процесса непрерывной профессиональной подготовки педагогов, включенных в инновационную деятельность, на примере научно-методического сопровождения инновационных проектов, ориентированных на выявление механизмов формирования метапредметной компетентности обучающихся.

Обогащенный состав объектов диагностики предполагает необходимость при оценке качества подготовки педагогов, учитывать не только уровень их профессиональной компетентности, обуславливающей успешность формирования метапредметной компетентности обучающихся, но и: 1) степень удовлетворенности педагогов непрерывной профессиональной подготовкой, осуществляемой в ходе инновационного проекта; 2) вовлеченность и продуктивность профессиональной коммуникации участников инновации; 3) отношение и готовность к процессу непрерывного самообразования; 4) динамику отношения к педагогической профессии; 5) сформированность потребности в профессиональных достижениях; 6) уровень сформированности рефлексивных способностей.

Для обеспечения комплексной диагностики профессиональной компетентности педагогов было введено два «контура» ее рассмотрения – стратегический и тактический. При этом мы исходили из понимания того, что компетентность – это личностное образование, которое необходимо анализировать в контексте профессиональной ситуации. Педагог как носитель профессиональной компетентности проявляется только в ситуации. О наличии или отсутствии компетентности мы не можем судить отвлеченно. Только «погружение» педагога в конкретную ситуацию, которая актуализирует его профессиональный опыт, дает нам основания для оценки профессиональной компетентности. Именно поэтому мы вводим «стратегический контур» профессиональной компетентности, позволяющий диагностировать способность педагога к идентификации ситуации, ее системному анализу, описанию должного состояния, «переведению» в педагогическую задачу, выбору персонализированного пути ее решения, осуществлению рефлексии.

При оценке «тактического контура» профессиональной компетентности считаем целесообразным использовать шесть диагностических индексов: знаниевый, процессуально-деятельностный, аксиологический, личностно-смысловой и эмоционально-волевой. Единичными показателями теоретической готовности, маркируемой «знаниевым» индексом, являются полнота представлений педагога о: 1) сущности, структуре, критериях сформированности у обучающихся метапредметной компетентности; 2) способах осуществления образовательного процесса, ориентированного на ее формирование; 3) особенностях управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся; 4) алгоритмах комплексного и аспектного анализа уроков. Практическая готовность обусловлена способностями педагогов к: 1) определению метапредметного потенциала преподаваемой дисциплины; 2) грамотной формулировке цели и задач в единстве их предметной и метапредметной составляющих; 3) проектированию содержания, процесса и технологического обеспечения формирования метапредметной компетентности; 4) осуществлению продуктивного педагогического взаимодействия с обучающимися; 5) анализу результативности формирования метапредметной компетентности.

Оценка профессиональной компетентности по аксиологическому индексу позволяет диагностировать то, что в профессиональной жизни и опыте педагог считает ценным и особенно важным для себя. Именно эти значимые «вещи» будут играть ключевую роль в процессе принятия педагогом тех или иных решений. Ценностно-смысловой аспект компетентности «выводит» ценности в широкий профессионально-личностный и жизненный контекст. Поэтому для создания адекватного сопровождения профессиональной подготовки педагога очень важно диагностировать этот аспект. Порождаемые ценностями смыслы, «отвечают» за осознание педагогом того, как имеющийся у него опыт влияет на его профессиональную жизнь. Не менее значимым для полноценного профессионального сопровождения педагогов является выявление персонального «мотивационного континуума». Мы считаем необходимым использовать такую диагностическую методику, которая позволяет получить ответ не только на вопрос о причинах, побуждающих педагогов реализовывать свой профессиональный потенциал, но и «провести ревизию» потребностей, которые удовлетворяются педагогом, включенным в инновационную деятельность, связанную с внедрением модели формирования метапредметной компетентности обучающихся. Эмоционально-волевой индекс вводится для определения сформированности способности профессионала к саморегуляции. Вслед за О.В. Митиной и Е.И. Рассказовой [3] считаем необходимым проводить диагностику эмоционально-волевого аспекта компетентности в единстве когнитивной, аффективной, волевой составляющих и «чувствительности к себе».

Выше мы указывали, что основным диагностическим показателем, позволяющим оценить качество непрерывной профессиональной подготовки педагогов, включенных в реализацию инновационного проекта, является уровень их профессиональной компетентности. Однако, для эффективного сопровождения этого процесса, недостаточно принимать во внимание динамику лишь данного диагностического показателя. Поэтому диагностическое обеспечение следует обогатить фоновыми контекстными показателями. В их состав мы включили: 1) удовлетворенность педагогов профессиональной подготовкой,

осуществляемой в ходе инновационного проекта; 2) их готовность к профессиональному самосовершенствованию; 3) выраженность потребности в профессиональных достижениях; 4) степень удовлетворенности профессией; 5) уровень сформированности рефлексивных способностей.

Диагностический инструментарий, позволяющий оценить степень удовлетворенности педагогов профессиональной подготовкой, осуществляемой в процессе реализации инновационного проекта, создавался с опорой на теоретические идеи, сформулированные Л.В. Мищенко [4]. Мы исходили из того, что возникновение чувства удовлетворенности педагогов результатом и процессом подготовки детерминировано: а) возможностью удовлетворить индивидуальные образовательные потребности; б) учетом способностей и интересов педагогов; в) обеспечением развития профессионального потенциала; г) созданием условий для со-бытийной профессиональной коммуникации и подлинной включенности в процесс подготовки.

Оценка степени удовлетворенности педагогов профессиональной подготовкой, реализуемой в ходе инновационного проекта, осуществляется по 29 позициям. Анализ ответов на первые 15 утверждений позволяет сделать вывод о том, испытывал ли педагог удовольствие от процесса приобретения нового профессионального опыта, способствовало ли участие в инновационном проекте развитию его интеллектуального и творческого потенциала, считает ли он, что приобретенная компетентность способствует более успешному выполнению им профессиональной деятельности, мотивировало ли участие в проекте на самообразование, насколько глубоко педагог погружался в процесс освоения новых профессиональных знаний, была ли предоставлена ему возможность для создания своего собственного видения способов решения профессиональных задач (в нашем исследовании способов формирования метапредметной компетентности обучающихся), насколько уверенно чувствовал себя педагог, работая по индивидуальной программе инновационной деятельности.

Следующие 7 утверждений ориентированы на определение степени удовлетворенности педагогов учебно-профессиональным взаимодействием с руководителем инновационного проекта и его научным консультантом. В частности, выяснялось: оказывали ли консультант и руководитель помощь и поддержку педагогу, удалось ли им определять и учитывать психологическое состояние педагога, можно ли оценить взаимоотношения консультанта, руководителя и исполнителей как доверительные и доброжелательные, насколько корректно руководитель проекта высказывал свои замечания, поощрялись ли инициатива и творческий поиск.

Остальные утверждения были сформулированы таким образом, чтобы выявить удовлетворенность педагога взаимоотношениями с коллегами, включенными в реализацию программы инновационной деятельности. При этом педагоги давали свою оценку предоставленной им возможности открыто обсуждать вопросы, связанные с осуществлением инновационного проекта, вносить свои предложения. В ходе диагностики выяснялось: какие взаимоотношения сложились у членов команды инновационного проекта, оказывали ли они друг другу поддержку, внимательно ли выслушивали друг друга, уважительно ли относились к точке зрения коллег, обсуждали ли профессиональные вопросы, имело ли место взаимообучение.

В процессе диагностики мотивации и готовности педагогов к профессиональному самосовершенствованию выяснялось: 1) считает ли педагог необходимым постоянно заниматься самосовершенствованием; 2) какие факторы, побуждающие его к самообразованию, являются наиболее значимыми (требование руководства, собственное желание, стремление быть не хуже других, возможность продвижения по карьерной лестнице, подготовка к сдаче квалификационного экзамена, стремление завоевать авторитет среди коллег, желание избежать критики, чувство ответственности перед учениками, иное); 3) какова динамика отношения педагога к профессиональному самосовершенствованию (была в прошлом – является в настоящем – станет, по мнению педагога, в будущем); 4) степень выраженности потребности педагога в качественном решении задач и новых профессиональных достижениях; 5) сформированность способностей охарактеризовать свои профессиональные интересы, дефициты; 6) наличие умений формулировать задачи профессионального развития на ближайшую перспективу, разрабатывать и реализовывать план самообразования; 7) осведомленность педагога о способах обогащения профессионального опыта и возможностях получения дополнительного профессионального образования.

Диагностика сформированности потребности педагогов в достижениях проводилась с использованием методики, разработанной Ю.М. Орловым [5]. Степень удовлетворенности педагогов своей профессией выявлялась по методике В.А. Ядова, модифицированной Н.В. Кузьминой и А.А. Реаном [7].

В основу диагностических материалов, используемых для определения уровня сформированности способности педагогов к рефлексии, была положена методика А.В. Карпова [1]. Мы сохранили ее «семантическое ядро» (рассматривали рефлексию как личностное качество, процесс и психическое состояние, учитывали такие ее аспекты как непосредственная самооценка и самооценка, осуществляемая через понимание другого человека), но изменили формулировку вопросов, придав им контекстный характер, обусловленный спецификой профессионально-педагогической деятельности.

Выводы.

1. Диагностическое обеспечение процесса непрерывной профессиональной подготовки педагогов, реализующих инновационный проект, представляет собой комплекс упорядоченных процедур, позволяющих получать объективную информацию о состоянии и динамике личностных характеристик, существенно влияющих на эффективность решения педагогами профессиональных задач.

2. Ключевыми качественными характеристиками диагностического обеспечения процесса профессиональной подготовки педагогов, реализующих инновационный проект, являются: комплексность, темпоральность, акмеологичность.

3. Диагностическое обеспечение процесса непрерывной профессиональной подготовки педагогов, реализующих инновационный проект, должно включать методики, позволяющие: оценить уровень их профессиональной компетентности; удовлетворенность профессиональной подготовкой, осуществляемой в ходе инновационного проекта; готовность к профессиональному самосовершенствованию; потребность в профессиональных

достижениях; удовлетворенность педагогической профессией; уровень сформированности рефлексивных способностей.

Библиографический список

1. Карпов, А.В. Рефлексия в структуре когнитивной организации процессов принятия решения / А.В. Карпов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-v-strukture-kognitivnoy-organizatsii-protssosov-prinyatiya-resheniya>. – Дата доступа: 26.11.2020.
2. Луман, Н. Введение в системную теорию / Н. Луман; под ред. Д. Беккера. – М.: Логос, 2007. – 360 с.
3. Митина, О. В. Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана: психометрические характеристики русскоязычной версии / О. В. Митина, Е. И. Рассказова // Психологический журнал. – 2019. – № 2. – С. 111–127.
4. Мищенко, Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности / Л. В. Мищенко // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С. 122–128.
5. Орлов, Ю.М. Потребность в достижениях: психологическое исследование / Ю.М. Орлов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha>. – Дата доступа: 20.01.2020.
6. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. – 412 с.
7. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы, исследования, практикум: арсенал практического психолога / А. А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 255 с.
8. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: ad Marginem, 1997. – 452 с.

УДК 316.7

Горелышева Н.В., аспирант кафедры социологии в РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; gorelysheva@list.ru

ЮМОР КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: в данной статье автор размышляет о смысле изучения юмора, что позволяет лучше понять человека и его отношение к себе и окружающему миру. Юмор также тесно связан с защитно-приспособительными возможностями личности и разных сообществ, позволяет лучше адаптироваться к природной и социальной среде, преодолевать сложные жизненные ситуации.

Ключевые слова: социология культуры, социология юмора, социальная коммуникация.

Социология культуры, а конкретно социология юмора – это, на наш взгляд, очень важная область научного знания, которую обходят многие исследователи социологии. Ведь данные социологических исследований о юморе могут быть использованы при изучении сплоченности или дифференциации отдельных групп, при анализе отношения населения к власти в целом или ее отдельных действий. Юмор является зеркалом общественной жизни сути человека, одной из форм его самоутверждения.

В магистерской работе были изучены ценностные и регулирующие доминанты социальных коммуникаций групп разного уровня, то есть те ценности,

которые регулируют поведение индивида в процессе социальной коммуникации между группами разного уровня (семья, коллеги, руководство, друзья, одноклассники и так далее) по поставленной нами гипотезе, эти ценности передаются от поколения к поколению в процессе социальной коммуникации (воспитания) в сказках, поговорках, мифах, а также в шутках, анекдотах. В процессе обработки эмпирических данных нами были сделаны выводы, что юмор очень важный аспект межличностного и межгруппового общения.

Современное общество усложняется, развиваются общественные отношения и меняются представления о различных явлениях. Перемены происходят в политическом и экономическом плане, вместе с этим меняются и различные социальные механизмы, социально одобряемые нормы, правила. Изменения также происходят на уровне человеческого сознания. При этом в современном мире возникает общественная потребность в получении новых знаний о явлениях социальной действительности.

В настоящее время в России идет поиск новых смысловых ориентиров, способных придать ее обществу устойчивость и стабильность. Актуальность исследования культуры общенаучными и социологическими методами несомненна: высокая степень динамизма культурных процессов в обществе детерминирует анализ состояния актуальной культуры, методы социологии позволяют зафиксировать в актуальной культуре существование различных ценностных моделей, проанализировать оценку состояния культуры, перспективы развития культуры, а, следовательно, и общества.

Социальная коммуникация осуществляется на основе знания иностранных языков. Знание английского языка для изучения социологии и ведения научной работы очень важно, поскольку большая часть научных работ и трудов, монографий написаны на английском языке. Нельзя забывать, что в истории нашей страны был период, когда социология и вообще была под «запретом» как «буржуазная наука» и труды многих зарубежных ученых не переводились и все еще не переведены на русский язык. К примеру, даже некоторые труды великого русского и американского социолога Питирима Сорокина, эмигрировавшего в США все еще не переведены с английского на русский язык. Также, необходимо иметь «общий язык» с зарубежными коллегами, а английский язык в этом смысле является универсальным, международным.

Библиографический список

1. Мельников С.С. Социология юмора: к критике трех фундаментальных теорий смешного [Электронный ресурс] / Мельников С.С. // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-yumora-k-kritike-treh-fundamentalnyh-teoriy-smeshnogo> (дата обращения: 10.03.2022)

УДК 37.013.42

Егорова Ю.В., аспирант кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: y.v.egorova@bk.ru

СОВРЕМЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ ДЛЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье представлена характеристика современной социальной ситуации. Выделены трудности для процесса развития детей, вызванные нестабильными

условиями социума, а также социальные риски, осложняющие современную социальную ситуацию развития ребенка.

Ключевые слова: социальная ситуация, дети, социум, социализация, социальная ситуация развития ребенка, нестабильные условия социума, социальные риски

Современный этап развития общества характеризуется изменениями в экономической, социальной и культурной сферах жизни. Такие процессы как глобализация и информатизация оказывают существенное влияние на социализацию подрастающего поколения. Нестабильные условия социума провоцируют возникновение различных социальных проблем и рисков для процесса развития детей, которые нуждаются в изучении и поиске средств их решения или минимизации. Одной из важнейших характеристик современной социальной ситуации развития ребенка является сужение пространства целенаправленной социализации и расширение пространства стихийной социализации. Область стихийной социализации детей расширяется за счет пересечения рыночных отношений и процесса информатизации. В этих условиях появляется возможность формирования разных вариантов поведения: от просоциального до асоциального, деструктивного. Еще одной характеристикой современности, как отмечают исследователи, является наличие многообразных рисков. Ученые называют риск «атрибутом современного общества», его неотъемлемой частью и основанием. Появляется необходимость выработки механизмов и технологий, адаптирующих человека к жизни в условиях неопределенности. Данный феномен, безусловно, влияет на социализацию детей. Исследованием современной социальной ситуации развития ребенка занимаются такие авторы как Абашина А.Д., Андреева А.Д., Верник И.С., Жданова М.А., Карабанова О.А., Расчетина С.А. и др.

Анализ источников по проблеме исследования, позволяет выделить трудности для процесса развития детей, вызванные постоянно меняющимися условиями социума, и объединить их в группы. Представим их краткую характеристику.

Проблемы, связанные с развитием сети интернет и виртуальным пространством. Процессы стихийной социализации смещаются в область виртуальной реальности и становятся труднодоступными для руководства и контроля со стороны взрослого человека. Ценности малых групп, с которыми связан ребенок, оказываются размытыми в широком поле вариативных жизненных сценариев, представленных в новом глобальном информационном пространстве. «Экзистенциальные потребности ребенка в доверительном отношении, личностном росте и самоактуализации, складывающиеся под влиянием «ценностей-антиценностей», отраженных в реальном виртуальном мире, могут иметь широкий спектр «позитивных – негативных» форм» [4].

Возникают социальные риски, которые нарушают процессы социализации и приводят к проблемам личностного развития: отказ от реального общения, уход в виртуальное пространство, компьютерная и игровая зависимости, низкий уровень коммуникативной компетентности, увлеченность экстремистскими идеями и др.

Проблемы, связанные с социально-психологической адаптацией к постоянно меняющимся условиям социума. Особенностью современной социальной ситуации развития является то, что содержание ее объективного

аспекта не определено. Не обозначены «требования, предъявляемые окружением к деятельности и поведению ребенка, культурные ожидания, социальные предписания и ограничения» [1]. Как следствие, возникает вариативность образов, ориентирующих направление процесса воспитания современных детей.

Проблемы социализации, связанные с большим выбором групп социализации. Важнейшими институтами социализации, неформального образования и просвещения детей становится средства массовой информации и интернет. Они оказывают содействие в решении непростых задач ориентирования в современном мире в условиях роста социальной неопределенности.

Д.И. Фельдштейн, описывая новую социальную ситуацию развития ребенка, отмечает, «...если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума – семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда с четкой привязанностью к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию – разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возраста находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий...» [6]. В этих условиях возникают риски альтернативной социализации и десоциализации подрастающего поколения.

Проблемы принятия общественных ценностей, связанные с быстрой сменой и неопределенностью системы ценностей. Средства массовой информации и интернет, являясь институтами социализации порастающего поколения, предлагают широкое разнообразие как просоциальных, так и асоциальных ценностей. Они не производят критический отбор предоставляемой информации и не несут ответственности за нее. Формирование критического мышления детей становится задачей таких традиционных институтов социализации как семья и школа. Как отмечает И.С. Верник, современной социальной ситуации развития свойственно явление социальной аномии. Это состояние общества, характеризующееся дезорганизацией социальных норм и институтов, неопределенностью и нестабильностью человеческого действия, расхождением между провозглашенными целями и отсутствием возможности их реализации. Современный мир предлагает большой выбор способов самореализации, что обуславливает быструю смену социальных и культурных ценностей. В данных условиях возникает необходимость в непрерывном процессе формирования собственной системы ценностей, которая будет соответствовать запросам общества.

Проблемы, связанные с семейным воспитанием. Современный социум характеризуется наличием рисков утраты эффективности и значимости традиционных институтов социализации, в частности, семьи.

Исследователи отмечают тенденцию снижения влияния института семьи при формировании личности в детском возрасте.

В результате этого растут показатели социального сиротства и возникает такое явление как «кризис института семьи». «Современная ситуация общественного развития ведет к трансформации семейных отношений, которая

движется в своем развитии от межпоколенной «большой» семьи в сторону семьи нуклеарной, сопровождаемой новыми кризисами, нарушающими процессы социализации детей» [3]. Общественные изменения формируют качественно новую социальную ситуацию развития, осложненную новыми социальными проблемами. Она характеризуется тенденцией расширения границ стихийной, неуправляемой социализации детей и существующими на ее фоне проблемами институтов социализации.

Это обуславливает необходимость поиска качественно новых технологий социально-педагогической деятельности. Одной из таких технологий, на наш взгляд, является ситуационный анализ, в основе которого лежит анализ ситуации, выявление проблемы и поиск ее решений.

Библиографический список

1. Верник, И.С. Характеристика социальной ситуации развития детей в условиях неопределенности // Вестник ОГУ. 2020. №4 (227).
2. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т.2. Вып. 4. С. 40-56.
3. Расчетина С.А., Абашина А.Д., Жданова М.А. Ведущие социальные риски современной ситуации развития ребенка // Гуманизация образования. 2018. №6.
4. Расчетина С.А. Методология исследования современных проблем детства и способов их решения в нестабильных условиях социума: коллективная монография / С.А. Расчетина, А.Д. Абашина, Ю.В. Егорова – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. 84 с.
5. Расчетина С.А. Оценка индивидуально-ориентированных программ поддержки и сопровождения ребенка, находящегося в ситуации риска // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 2(93). С. 94-97.
6. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 90-100.

УДК 378

Жданов А. В., к.пед.н., доцент кафедры воспитания и социализации ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, e-mail: alex234111@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема поддержки семьи в сфере повышения культуры здоровья детей и подростков как аспект профессиональной подготовки будущих социальных педагогов; представлен анализ направлений включения студентов в исследовательскую и проектную деятельность образовательных организаций Санкт-Петербурга с семьями обучающихся по повышению культуры здоровья семей и детей.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, культура здоровья детей и семей, социальное партнерство семьи и образовательной организации.

Профессиональная подготовка современного социального педагога предполагает нацеленность на формирование и развитие у него компетенций, позволяющих реализовывать педагогическую поддержку семьи в различных сферах жизнедеятельности. Одной из актуальных проблем в данной области

сегодня является проблема включения социального педагога в деятельность образовательных организаций по повышению культуры здоровья семей и детей.

В «Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» отражена необходимость решения задачи по развитию здоровьесберегающей функции семьи и созданию условий для формирования здорового образа жизни ее членов. Решение данной задачи включает в себя разнообразные формы, средства, технологии работы с семьей, которые реализуются в деятельности специалистов образовательных организаций и которые должны быть освоены студентами на этапе профессиональной подготовки. Арсенал профессиональной деятельности современного социального педагога включает широкий спектр компетенций по ряду валеологических проблем, в том числе по разработке и реализации просветительских программ для родителей, подростков и молодежи, подготовки соответствующей литературы, информационных листовок и брошюр, созданию обучающих игр, размещению информации в сети «Интернет» по вопросам здорового образа жизни, обеспечению условий для внедрения инновационных оздоровительных и физкультурно-спортивных технологий в работу образовательных организаций, развитию форм отдыха и оздоровления детей, направленных на формирование навыков здорового образа жизни.

Таким образом, валеологические аспекты профессиональной подготовки социальных педагогов, ориентированные на повышение культуры здоровья семьи, являются актуальной задачей педагогических вузов.

В систему профессиональной подготовки студентов по программе бакалавриата «Социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи» включен ряд дисциплин, составляющих отдельный модуль подготовки (Б. 1.3 Модуль «Здоровьесберегающий» «Педагогическая валеология», «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании» и др.), которые в своем содержании раскрывают культуросообразные критериями индивидуального здоровья человека, к которым правомерно относится его собственная активность, мера ответственности человека за свое здоровье, степень биопсихосоциальной компетентности в вопросах здоровья, адаптационные способности к неблагоприятным условиям среды обитания, границы адекватности его интенциональной и поведенческой активности.

В структурно-функциональной модели повышения культуры здоровья личности современными авторами выделяются следующие три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий [1].

При изучении дисциплин модуля важно сформировать у будущих социальных педагогов понимание того, что о наполненности ценностного отношения к здоровью можно судить при наличии у ребенка достоверных знаний о здоровье и здоровом образе жизни, положительном отношении к ним, положительной их оценке, желании поступать так, чтобы не вредить своему здоровью и здоровью других, развитой эмпатии, наличии положительных мотивов поступков по отношению к своему организму. Наиболее важны постоянно проявляющиеся в деятельности забота, внимание, уважение к себе и своему здоровью, опыт принятия решения и осуществления нравственного выбора в сторону отказа от вредных привычек. Трехкомпонентная структура отношения должна учитываться при организации условий для развития ребенка.

Важно осуществлять постоянное наполнение когнитивной составляющей отношения. Эмоционально-оценочная составляющая вырастет за счет накопления ребенком переживаний и душевных размышлений о здоровом и не здоровом образе жизни через опыт общения со своей семьей, со сверстниками, с педагогами и другими специалистами.

Валеологический аспект деятельности социального педагога направлен на поддержку семьи в обретении и формировании навыков здорового образа жизни, обучении родителей приемам, совершенствующим жизнедеятельность, меняющим настроение и атмосферу взаимодействия с ребенком. Необходимым также является непосредственная работа с ребенком, включение его в процесс оценивания своих собственных поступков и поступков окружающих: ребенок должен стремиться понять, объяснить и оценить свое поведение, научиться понимать и оценивать поведение других. Важно научить ребенка сопротивляться вредным привычкам, избегать негативных, опасных ситуаций и быть достаточно требовательным к себе. Важно, чтобы будущие специалисты – социальные педагоги – понимали важность этих аспектов и возрастание их актуальности в ситуациях все более усиливающихся и умножающихся социальных рисков.

И наконец, самое главное, это опыт поведения самих студентов как будущих социальных педагогов – совершение поступков, подтверждающих ценностное отношение к здоровому образу жизни. Воспитание ценностного отношения к здоровью практически невозможно без примеров, важным примером для детей является пример педагога. Только педагог, обладающий здоровьесцентрированным сознанием, научит детей серьезно относиться к здоровью.

Но воспитателю необходимо также учитывать особенности представлений о здоровом человеке как ценности у родителей школьников. Взрослый порой не замечает, как он оценивает других взрослых, близких, ребенка и даже себя. Педагог должен помочь ребенку разрешить те противоречия, которые он замечает.

Семья, согласно основным государственным документам, является, наравне с образовательной организацией, основным агентом социализации учащихся [3, 4, 5]. Фундамент здоровья детей закладывается в семье и достигается воспитанием у детей активной жизненной позиции в отношении собственного здоровья, личным положительным примером родителей, здоровым образом их жизни, привычками, отношением к физической культуре и спорту. Главенствующая роль в формировании образа жизни ребенка принадлежит семье, которой необходимо помогать. Важную координирующую роль в создании общего профилактического пространства, которое бы влияло на изменение поведенческих факторов риска, закладывающихся в семье, выполняет социальный педагог. Таким образом, воспитание культуры здоровья у детей школьного возраста невозможно без тесного взаимодействия семьи, социального педагога и образовательной организации в целом.

Основными формами развития социального партнерства образовательной организации с семьей в области формирования экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни обучающихся являются:

- вовлечение родителей в процесс управления здоровьесозидающей деятельностью образовательной организации на основе механизмов

государственно-общественного управления (деятельность управляющих советов; координационных структур по данному направлению, в которые входят представители родительской общественности, и т.п.);

- проведение совместных детско-родительских мероприятий по формированию здорового образа жизни обучающихся (например, спартакиады, дни здоровья, фестивали здоровья, туристические походы и выезды на природу и пр.);

- развитие детско-взрослых общностей (например, клубов здоровья);

- организация семейной проектно-исследовательской деятельности по вопросам здоровья и здорового образа жизни;

- различные формы просвещения родителей в области здорового образа жизни (родительские собрания, лектории, школы для родителей, тренинги эффективного родительства);

- индивидуальная и групповая консультационная деятельность с семьями учащихся, в том числе с использованием Интернет-ресурсов;

- информирование родительской общественности о текущих результатах здоровьесозидающей деятельности общеобразовательной организации и т.п.

Проблема взаимодействия образовательных организаций и семьи в области повышения культуры здоровья обучающихся находит свое отражение в таком важном направлении подготовки студентов института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена как исследовательская и проектная деятельность на базе образовательных организаций Санкт-Петербурга.

Мы приводим далее краткий анализ исследований, выполненных студентами бакалавриата по данной проблеме за 2020-21 учебный год. В контексте ООП «Социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи» бакалавриата при реализации дисциплин «Решение профессиональных задач», «Подготовка к государственной итоговой аттестации» и др., при организации различных видов производственной практики студентам в ходе проведения исследований на базе образовательных организаций Санкт-Петербурга было охвачено широкое проблемное поле, включающее в себя в том числе:

- анализ реализации разнообразных образовательных программ, направленных на повышение культуры здоровья детей и родителей (*Например*, исследования на базе ГБДОУ № 123 Центрального района, где реализуется программа по формированию внутренней картины здоровья с учетом гендерных особенностей воспитанников: «Понедельные встречи» – рефлексивные рассказы детей о том, как они провели в семье выходные дни, групповые и индивидуальные консультации; совместные с родителями праздники, конкурсы семейного взаимодействия и др; на базе ГБОУ гимназии №70 Петроградского района, где реализуется программа «Азбука здоровья», направленная на взаимодействие учащихся, их родителей и педагогов; на базе ГБОУ СОШ № 20 Невского района, где реализуется программа «Я – Петербуржец», направленная на разработку и осуществление комплекса мероприятий по профилактике правонарушений, алкоголизма, наркомании, табакокурения среди обучающихся);

- разработка силами студентов под руководством научных руководителей мероприятий просвещения родителей по актуальным проблемам здоровья детей (*Например*, исследование на базе ГБОУ СОШ № 111 Калининского района,

которое имело целью разработку разных форм мероприятий просвещения родителей по иммунопрофилактике школьников);

- разработка и реализация силами студентов совместных детско-родительских мероприятий по повышению культуры здоровья семьи (*Например*, на базе ГБДОУ № 61 Колпинского района разработан и реализуется комплекс физкультурно-оздоровительных занятий, которые проводятся с семьями воспитанников старшей группы; на базе ГБОУ СОШ №332 Невского района – праздник «День семьи и школы», целью проведения которого является формирование норм здорового образа жизни через творческое взаимодействие семьи и школы; на базе в ГБДОУ №62 Калининского района и ГБОУ школы-интерната № 49 Петродворцового района разработан проект традиционной формы взаимодействия школы и родителей – родительский (семейный) клуб).

Особое направление в исследованиях студентов представлено проектированием взаимодействия образовательной организации с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями (*Например*, на базе ГБОУ СОШ № 229 в рамках инклюзивного образования студенты приняли участие в совместной разработке с педагогами и родителями обучающихся маршрутов сопровождения ребенка с ОВЗ в процессе реализации индивидуальных образовательных программ (ИОП)). Полагаем, что такое включение студентов бакалавриата в исследование проблемы повышения культуры здоровья детей и родителей позволяет практически знакомить их с разнообразием моделей, форм и технологий, которые используются образовательными организациями для повышения культуры здоровья семьи, актуализировать профессиональные компетенции проектирования и реализации новых психолого-педагогических технологий в данной области.

Библиографический список

1. Жданова М. А. Социально-педагогическая деятельность и ее роль в современном российском обществе // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы IV Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2014. – 450 с.

2. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: Учеб.пособие для студентов пед. специальностей. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 103 с.

3. Колин К. Информационный подход в методологии науки и научное мировоззрение // *Almatater*. 2000. № 2. – С. 16–22.

4. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. N 1618-р. Источник доступа – http://www.glavbukh.ru/npd/edoc/99_420217344; дата обращения 30. 05. 2016.

5. Технологии в деятельности службы сопровождения : Учебно-методическое пособие / Абашина А.Д., Жданов А.В., Жданова М.А., Есикова Т.В., Кандаурова А.В., Каштанова М.Н., Кривых С.В., Курагина Г.С., Петронюк И.С., Скурская Н.В., Суртаева Н.Н. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – 2020. – 261 с.

УДК 378

Кандаурова А.В., д.пед.н., доцент кафедры воспитания и социализации Института педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, e-mail: kandaurova@list.ru

РЕСУРСЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье рассматривается понятие «жизненные ресурсы», инновационное для профессиональной педагогики в контексте профессионально-личностного развития педагога. Обращается внимание на теоретическую базу развития данного направления в отечественной и зарубежной психологии и преимущества ресурсного подхода на современном этапе.

Ключевые слова: ресурсы, жизнестойкость, педагог, профессиональное развитие, личностное развитие, ресурсный подход.

Уже не первое десятилетие в средствах массовой информации и в научных публикациях закрепилось понимание того, что ускоряющиеся изменения оказывают деструктивное, стрессогенное воздействие на состояние и жизнедеятельность человека. Безусловно, экстремальные жизненные условия требуют повышения психической напряженности и адаптивности, при этом расходуют жизненные ресурсы человека. Психическое напряжение рано или поздно приводит человека к необходимости меняться самому в ответ на изменения условий жизнедеятельности и, в результате - меняющийся человек, развивается личностно и профессионально, становится более адаптивным, более конкурентоспособным.

Данное направление сегодня находит отражение как в популярных публикациях, так и в диссертационных исследованиях. Как никогда ранее становятся востребованными тренинги личностного развития и личностного роста; популярными профессиями становятся коучи, тренеры, self-менеджеры. Поиск в сети Интернет выдает топ-10, топ-25, топ-100 лучших книг по саморазвитию (например, *Брайан Трейси* «Выйди из зоны комфорта. Измени свою жизнь. 21 метод повышения личной эффективности», *Келли Макгонигал* «Сила воли. Как развить и укрепить», *Грег МакКеон* «Эссенциализм. Путь к простоте», *Тина Силиг* «Почему никто мне не рассказал это в 20? Интенсив по поиску себя в этом мире» и мн. др.).

Проблеме жизненных ресурсов посвящены диссертационные исследования С.А. Хазовой «Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды», К.Б. Комарова «Управление субъектами образовательного процесса на основе ресурсного подхода», Т.С. Кислевой «Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых», В.А. Новгородской «Личностный ресурс студентов как детерминанта эффективного профессионального самоопределения» и другие. Институт психологии Российской академии наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова с начала 2000-х годов года на регулярной основе проводят международную научную конференцию «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие». Проблематика конференции связана с интеграцией научного знания из области медицины, педагогики, психологии и раскрывает теоретические основы психологии совладания со стрессом, сохранения здоровья и благополучия человека, профессиональной помощи при несовладании с жизненными трудностями.

Несомненный вклад в развитие понятия ресурсов был внесен психологией развития. Долгое время в психологии доминировал дефицитарный подход, фокусирующий взгляд на факторах и причинах дезадаптации человека под воздействием внешних условий и жизненных трудностей. Однако очень скоро стала очевидной ограниченность данного взгляда (подхода). К примеру, очень многие дети, переживающие стрессы и трудности в детстве, вырастают сильными и психически здоровыми людьми, способными противостоять любым трудностям жизни. Понимание ресурсов в психологической науке возникло из концепции психологической защиты, механизмов и факторов защиты, к которым в зарубежной литературе относят персональные ресурсы и социальные ресурсы, обеспечивающие в совокупности защиту. К таким факторам Ф. Петерманн относит, например, врожденные - высокий интеллект, позитивный характер, академические способности, а также приобретенные - уверенность в собственной эффективности, способность действовать, навыки адекватного совладающего поведения и др. К средовым ресурсам различные авторы относят социальную поддержку, социально-экономическую составляющую жизни человека, характер отношений с людьми. В зарубежных исследованиях акцентируется роль высокого образовательного уровня, социо-экономического статуса семьи как ресурсов жизнестойкости [10].

На сегодняшний день, в науке не сложилось однозначного понимания ресурсов, несмотря на популярность и широкое использование. В «Толковом словаре русского языка» ресурсы толкуются как: 1. Запасы, источники чего-нибудь; 2. Средство, к которому обращаются в необходимом случае [3, с. 677]. С.А. Хазова определяет ресурсы в самом широком понимании как «все то, что позволяет решать определенные жизненные задачи адаптации, саморегуляции, самореализации, совладания) легче и эффективнее [8]. В.А. Бодров предлагает три варианта определений ресурсов: материальное явление, физический или химический процесс в организме; теоретический конструкт, отражающий качество системы переработки информации и характеризующий ограниченность средств переработки, то есть некоторую количественную меру свойства (такое понимание позволяет говорить о расходе, достаточности или недостаточности этих средств); как переменные, обеспечивающие устойчивый уровень выполнения задач в течение определенного времени [1]. Согласно определению Е.А. Петровой, ресурс — это совокупность (система) личностных и средовых средств, ценностей, возможностей, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии и которые человек может осознанно использовать при необходимости в совладании с трудной жизненной ситуацией [4].

В современном научном психологическом знании однозначного понимания понятия ресурсов нет, классификаций ресурсов существует множество, а всю систему жизненных ресурсов объединяют в понятие жизнестойкости, которая и обеспечивается жизненными ресурсами, и в своем функциональном назначении определяет степень противостояния кризисам и трудностям. Авторы позитивной психологии - М. Селигман, К. Петерсон и др. в совокупность личностных ресурсов, обеспечивающих жизнестойкость, относят когнитивные личностные черты (креативность, любопытство, гибкость мышления, интерес к учению, мудрость); жизненную энергию и упорство; социальный интеллект, лидерство; способность к самоконтролю; чувство прекрасного; чувство юмора;

религиозность [5,10]. Д.А. Леонтьев, разрабатывая феномен жизнестойкости, в качестве обеспечивающих ее ресурсов выделяет узконаправленные, специфические ресурсы, используемые в узком круге ситуаций, и метаресурсы, дающие преимущества в многообразных ситуациях. Метаресурсы в свою очередь делятся на три глобальных класса: физиологические, психологические и социальные ресурсы. В числе психологических ресурсов Д.А. Леонтьев описывает ресурсы устойчивости (ценностно-смысловые ресурсы, например, удовлетворенность жизнью и осмысленность жизни, дающие субъекту чувство уверенности в себе, устойчивую самооценку, возможность принимать решения); ресурсы саморегуляции, (жизненный опыт, стратегии взаимодействия с людьми и миром, локус контроля, самоэффективность, толерантность к неопределенности, склонность к риску, полнезависимость, рефлексия); инструментальные ресурсы – навыки и компетенции, приобретенные в процессе жизнедеятельности и закрепившиеся в индивидуальном опыте [2].

Научная литература также отражает активное развитие данного направления. В гуманитарной науке (психология, педагогика, социология, философия) проблема жизнестойкости, жизненных ресурсов человека всегда являлась актуальной проблемой (Фрейд, Юнг, Адлер, Эриксон, Фромм, Маслоу, Роджерс и другие) и решалась самостоятельно в русле каждого психологического научного направления, оставив значительную теоретическую основу. Каждое из научных направлений психологии рассматривало ресурсы в русле своей методологии. Однако, исследование ресурсов объединяло все научные направления в признании, что жизненный ресурс – есть фактор позитивного развития, фактор противостояния вызовам и трудностям, фактор эффективной саморегуляции (Е. Hobfoll, A.S. Masten, M.-G. Reed, В.А. Бодров, В.Н. Дружинин, Т.Л. Крюкова, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, Е.А. Сергиенко, С.А. Хазова, М.А. Холодная, др.).

В поиске решения данных проблем сегодня развиваются новые научные направления:

- концепция социального-психологического благополучия или «Новая позитивная психология» (как основа личного счастья) (К. Петерсон, М. Селигман, М. Чиксентимихайи) [5,10,12];

- новая методология изучения психосоматических заболеваний (Alexander F., 1951; Смулевич А.Б., 2000; Han J.N., 2000; Bosner F., 2001; Abellan A.J., 2003 и др.) [3, с. 4];

- концепция жизнестойкости («hardiness») (Мадди и Кошаб) как попытка обоснования механизмов противостояния стрессам, сохранения здоровья и счастья. С позиции авторов, феномен жизнестойкости включает три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска; а уровень сформированности данного феномена обеспечивается стойки совладением [9].

Принятие в научном дискурсе феномена жизнестойкости как одного из механизмов и комплексного условия личностного развития подтверждается и отечественными исследованиями: теория жизнестойкости и концепция личностного потенциала, (Д.А. Леонтьев); концепция жизнестойкости в психологии (Л.А. Александрова); жизнестойкость в кризисе идентичности (М.Ю. Кузьмин) и другие. Е.В. Соболева, О.А. Шумакова, анализируя структуру жизнестойкости, выделяют ряд критериев, соотношение и развитие которых

позволит изменить субъекту отношение к стрессовым условиям жизни. Авторы подчеркивают: «Для того, чтобы избежать нарушения здоровья, необходимо изменить себя и свою жизнь, необходимо увеличивать интерес к жизни, рефлексировать ценность своего бытия и себя как ценностную личность с набором качеств и ресурсов, помогающих преодолевать сложные жизненные ситуации» [6]. Именно набор ресурсов (в том числе, качеств) позволяет говорить о той или иной степени развития жизнестойкости человека.

Развитие ресурсного подхода в психологии связано с поиском характера отношений между факторами риска и факторами защиты, а именно: вызовы против ресурсов, адаптация против дезадаптации. Иными словами, современная наука изучает вопросы обеспечения социально-психологической адаптации личности, вопросы создания условий, поиск потенциала для профессионального и личностного развития, для самореализации и творчества, для повышения качества жизни [8]. В рамках ресурсного подхода в значительной мере преодолеваются противоречия дефицитарного подхода, поскольку

- ведущая роль отводится активности самого субъекта в развитии данных ему потенциалов (сохранение и преумножение жизненных ресурсов, внутреннее усилие для развития собственных возможностей как постулируется идея самодетерминации и саморазвития);

- теоретическая посылка о соотношении личностного потенциала и жизненных ресурсов как целого и его составляющих;

- перспективность профессионального и личностного развития в континууме возраста (динамика и качество жизненных ресурсов, обеспечивающих жизнестойкость в разные возрастные периоды).

Как подчеркивала К.А. Абульханова, именно понятие «ресурс» позволяет сместить акцент в исследованиях дефицитарного развития в область «конструктивных сил» человека, позволяющих ему быть субъектом собственной жизни.

Таким образом, разработка ресурсного подхода, обоснование феномена ресурсов жизнестойкости сегодня является перспективным направлением современной психологии развития, позитивной психологии и психологии труда, позволяющей раскрыть потенциал профессионального и личностного развития педагога. Невозможно не согласиться, что поиск и минимизация выявленных профессиональных дефицитов педагогов не отвечает парадигме непрерывного развития и образования в полной мере. В свою очередь, понимание роли и значения ресурсов в организации взаимодействия педагога и меняющегося окружающего мира как обеспечение условий не только противостояния вызовам, но и высоких достижений и успешной, эффективной профессиональной и повседневной жизнедеятельности в целом, открывает новые конструктивные направления в науке.

Библиографический список

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР-СЭ. 2006. – 525 с.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2002. – 944 с.

4. Петрова, Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: автореф. дисс... к. психол. н.: 19.00.13 / Петрова Евгения Анатольевна. – Кострома, 2008. – 25 с.
5. Селигман, М. Новая позитивная психология / М. Селигман. – М.: София. 2006. – 368 с.
6. Соболева Е.В., Шумакова О.А. Феномен жизнестойкости в зарубежных и отечественных исследованиях // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/34519> (дата обращения: 11.01.2018).
7. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 152с.
8. Хазова, С.А. Ресурсы субъекта: теория и практика исследования. Монография / С.А. Хазова, Е.А. Дорьева. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 230 с.
9. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. - 1994. - Oct. - Vol. 63. - N 2. - P. 265 - 274.
10. Petermann, F. Prävention von Verhaltensstörungen / F. Petermann // Kindheit und Entwicklung. – 2003. – V.12. – P. 65–70.
11. Peterson, C. Character strengths and virtues: A Handbook and classification / C. Peterson, M.E.P. Seligman. – N.Y.: Oxford University Press, 2004.
12. Scheithauer, H. Zur Wirkungsweise von Risiko und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen / H. Scheithauer, F. Petermann // Kindheit und Entwicklung. – 1999. – 8. – P. 3–14.

УДК 378

Косицына Ж.Б., к.пед.н., доцент кафедры теории и истории педагогики института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; E-mail: krasney@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы педагогического поиска технологий образования взрослых в контексте непрерывного образования, причем педагогический поиск рассматривается как исследовательская технология, способная влиять на мышление педагога, на принятие новой образовательной парадигмы.

Ключевые слова: педагогический поиск, рефлексивные технологии образования взрослых, педагогические технологии

На современном этапе, в условиях трансформации профессионального образования постоянно обсуждаются проблемы вопросов образования взрослых. Тенденция образования взрослых через всю жизнь, непрерывное образование стало признаком современной жизни, который никто не отрицает, но педагогический поиск продолжается в поиске ответа на вопрос как, какие технологии, какое содержание можно использовать при реализации непрерывного образования.

Все эти вопросы касаются и вопросов образования педагогических кадров, как представителей педагогической профессии, также входящих в структуру образования взрослых.

О педагогической профессии, требованиях предъявляемых к педагогу рассуждений огромное множество. Как всегда, все знают, как нужно строить образовательный процесс, критикуют школу, учителей, но от этого проблем не

уменьшается. Хэтти Джон в своей работе созвучно этого отмечает: «Действующие нормативные документы касаются не столько работы учителя, сколько структурных моментов, таких как наполняемость класса, право выбирать школу или переводить в следующий класс ученика, имеющего академическую задолженность, как будто именно эти факторы сильнее всего влияют на качество учебы ребенка. Мы, то разделяем учеников в классе на группы в зависимости от успеваемости, то объединяем эти группы, принимаем решения по поводу того, следует ли оставлять неуспевающих учеников на второй год, считая, что так мы влияем на успешность обучения... По сути, мы каждый год заново изобретаем школьное обучение. Несмотря на любые успехи, которых педагог достиг в текущем году с нынешними школьниками, в следующем году он вынужден начать все заново с новыми учениками. Самое существенное изменение, с которыми сталкивается большинство школьников, это уровень компетентности учителя, поскольку школа и сверстники обычно остаются теми же, что и в прошлом году. Безусловно, легко понять, как соблазнительно для педагога повторить успехи прошлого года, подходить к новым ученикам с прежними мерками и настаивать на том порядке действий, который уже доказал свою результативность. Однако от учителя требуется каждый год относиться к преподаванию с энтузиазмом...» [3, с.-13-14].

Очевидно, что данное замечание подтверждает необходимость непрерывного образования. В этих условиях все большее значение придается коллективному педагогическому творчеству, так как педагогам в коллективе, проще понять, чем новые обучающиеся отличаются от предыдущих, понять их различия и попробовать подобрать те педагогические технологии, которые будут учитывать эти различия от прежних учеников, проще осуществлять педагогический поиск проблем и направить процесс собственного обучения именно на решение обнаруженных педагогических проблем.

При решении таких задач важное место начинает занимать рефлексия и педагогический поиск, которые могут быть направлены на осмысление результатов своей деятельности и используемых методов и технологий их достижения.

По мнению А.В. Коржуева и А.Р. Садыкова, проблема терминологического описания и структуры рефлексии исследована достаточно подробно: «...в философии, и в психологии, и в культурологии, и потому рефлексия может быть «наполнена» лишь применительно к отдельным, частным содержательным полям. К числу таких относится, по нашему мнению, исследовательский педагогический поиск» [1, с.-18].

Педагогический поиск, рефлексию возможно рассматривать как педагогические технологии обучения взрослых, как инструмент в реализации непрерывного педагогического образования.

Уже в ходе обнаружения проблем развивается навык исследовательской деятельности, а поиск наиболее результативного педагогического инструментария приводит к развитию педагога и осуществлению непрерывного образования при столкновении все с новыми и новыми педагогическими проблемами. Такой способ непрерывного образования предоставляет почву развития рефлексивной технологии образования взрослых на основе педагогического поиска.

Кроме рефлексивных технологий образования взрослых в аспекте непрерывного образования мы встречаемся с технологиями «образовательный ретренинг», технологией «инкрементализма», технологиями в основе реализации компетентностного подхода, технологиями обучения на проблемах, которые подробно описаны в работе Н.Н. Суртаевой [4, с.-128-142].

Одновременно с освоением новых технологий, в процессе применения рефлексивной технологии обучения взрослых происходит принятие новой парадигмы образования, изменение педагогического мышления, которое должно привести к принятию педагогического поиска как необходимого инструмента. Современное общество требует существенного сдвига не только в понимании того, что такое знание или того, какие умения и навыки необходимо развивать у обучающихся, а значит и в этом смысле изменяться самому, признание того, что в условиях смены парадигмы часто абсурд превращается в реальность, с которой приходится считаться и решать проблемы именно в этом «абсурде».

До недавнего времени учительство не задавало такие вопросы как, например:

- Чему важнее учиться - правильным ответам или умению задавать правильные вопросы?

- Помогает ли человеку в достижении успеха широкая информированность («больше знания»)? Или же наоборот, широкая информированность делает его заложником знаний, лишая возможности смотреть на мир свободным взглядом?

Огромный поток информации загнал человека в такую ситуацию, при которой полученные им новые знания многократно расширяют его поле *незнания*.

Такой парадокс отмечают многие исследователи, но это современная реальность, которую отрицать уже невозможно (исследователи показывают, что оказывается карьерный успех человека только на 3-5% определяется уровнем интеллекта).

Именно по этой причине педагогический поиск приемлемых к современным условиям педагогическим технологиям образования взрослых в контексте непрерывного образования все более актуализируется.

Изучение различных источников по вопросам образования взрослых позволило выявить различные технологии, которые исследуются и применяются в системе образования взрослых.

Приведем в качестве примера следующие технологии эффективного взаимодействия, к которым относят технологии прекращения и сглаживания спора, технологии заботы человека о своей относительно устойчивой тревожности и агрессивности, технологии минимизация тревожных эмоций, технологии анализа конкретных ситуаций (кейсов), технологии разрешения конфликтных и предконфликтных ситуаций, к которым относят технологию соблюдения «социальной дистанции», технологию соблюдения «правила разнообразия», технологию «сглаживания», технологию «дать почувствовать себя «своим человеком», технологию «дать почувствовать людям их значительность», технологию «исключительной социальной демонстрации», переговорные технологии, технологии медиации, технологии урегулирования, технологии управления, технологии тьюториала, технологию инкрементализма, технологии репертуарного текста ролевых конструкторов или репертуарных

решеток репертуарного текста ролевых конструктов или репертуарных решеток, технологии кураторства, технологию сторителлинга, технологию наставничества.

Этот, далеко неполный перечень технологий, которые мы привели лишь для того, чтобы актуализировать вопросы систематизации знаний в области технологий образования взрослых. Изучение особенностей педагогических технологий обучения взрослых в контексте непрерывного образования еще больше актуализирует проблему педагогического поиска, как исследовательского инструмента, который позволяет педагогу находится в стадии системных изменений и принятия непрерывности изменений, чему человек сопротивляется и без чего невозможны изменения.

Справедливо в этом ключе отмечает Эдмонд Уэдс: «Желание остаться в старом мире приносит покой. Страх двигаться вперед присущ человеку от рождения. Но, отказываясь меняться, организм приходит в упадок, задыхается в своей шкуре и лишается способности реализовать свой истинный потенциал. Когда человеку удастся расширить свои горизонты и заглянуть как можно дальше во времени и пространстве, он, что вполне естественно, начинает стремиться к изменениям – как своим собственным, так и к тем, что происходят с окружающими» [4].

Библиографический список

1. Коржуев А.В., Садыков А.Р. Педагогический поиск. Время перемен. М.-СПб: Нестор- История, 2018. 360 с.
2. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии (учебное пособие для бакалавриата и магистратуры). М.: Юрайт. 2019. 250 с.
3. Хэтти Джон Видимое обучение. - М.: Национальное образование. 2017. 496 с.
4. Уэдс Эдмонд Энциклопедия относительного и абсолютного знания, том У11 М.: Классик. 2013. 591 с.

УДК 37

Мишурина Н.А., заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», Ханты-Мансийск, e-mail: mishurinskayana@mukhm.ru

Скупова И.А., заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», Ханты-Мансийск, e-mail: skupova73@mail.ru

ИМИДЖ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация: в данной статье описывается взаимосвязь дополнительного образования, профессиональной ориентации, развития и поддержки одаренных и талантливых детей на примере учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, профессиональная ориентация, одаренность.

Позитивный имидж организации – обязательное условие для ее роста и процветания. Образовательные организации – не исключение. Это особенно актуально в настоящее время, когда потребитель имеет возможность буквально в один клик получить всю необходимую информацию о бренде, сравнить его с конкурентами и сделать взвешенный выбор [1].

В апреле 2014 года муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Межшкольный учебный комбинат» перешло на новый виток своего развития, в соответствии с Распоряжением Администрации города Ханты-Мансийска от 13.03.2014 № 50-р «Об изменении наименования муниципального бюджетного образовательного учреждения «Межшкольный учебный комбинат» изменился вид основной деятельности, а с ним и возраст и потребности клиентов. Появился спектр трудностей, к которым наша организация была не готова, но решать их было необходимо, чтобы освоить этот рынок услуг. Эти противоречия побудили создать проект «Имидж организации дополнительного образования как объект управления», который реализуется по настоящее время.

Согласно Концепции развития дополнительного образования детей дополнительное образование детей должно быть ориентировано на:

- создание необходимых условий для личностного развития учащихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения;
- формирование и развитие творческих способностей учащихся, выявление, развитие и поддержку талантливых обучающихся;
- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом развитии, а также в занятиях научно-техническим творчеством [2].

На основании вышеизложенного, принято решение скоординировать данные направления деятельности муниципального бюджетного образовательного учреждения «Межшкольный учебный комбинат» (далее МБУДО «МУК») в структурные единицы:

- Межшкольный центр профессиональной ориентации;
- Муниципальный межшкольный центр выявления и поддержки одаренных и талантливых детей города Ханты-Мансийска;
- Муниципальный опорный центр дополнительного образования детей города Ханты-Мансийска.

Каждый из этих Центров, имеющих статус «муниципальных», — это самостоятельное подразделение МБУДО «МУК», с определенными задачами и планами работы, которые, в совокупности, объединены одной целью: формирование положительного имиджа муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» для потенциальных клиентов в сфере дополнительного образования.

Формирование имиджа организации дополнительного образования (внутреннего и внешнего) осуществляется в три этапа:

1. Подготовительный этап – период трансформации, анализа, стратегического и маркетингового планирования. Основные задачи, которые нужно было решать в это время (в аспекте создания имиджа):

- выработка педагогическим коллективом совместного видения желаемого образа МБУДО «МУК» в среднесрочной перспективе;
- анализ сложившейся ситуации – оценка текущей и будущей конкурентоспособности МБУДО «МУК» на рынке дополнительных образовательных программ с помощью анализа внутренней и внешней среды нашего учреждения (SWOT-анализ);
- выявление ожиданий потенциальных клиентов – обучающихся и их родителей (законных представителей);

- разработка общего стиля, внешних атрибутов МБУДО «МУК» (цветовая гамма, логотип), а также этики педагогического взаимодействия;
- внесение изменений в организационную структуру МБУДО «МУК» (образование Муниципальных центров);
- определение рекламных мероприятий для утверждения МБУДО «МУК» в новом статусе, для привлечения клиентов;
- распространение рекламной продукции об оказываемых услугах (буклетов, видеороликов, выставок и др.).

2. Основной этап – формирование внутреннего и внешнего имиджа МБУДО «МУК».

Внутренний имидж МБУДО «МУК» включает в себя:

- внедрение корпоративного портала – официального источника информации, обязательного для применения всеми педагогическими работниками: расписание занятий, календарный учебный график, реестр программ, методические материалы, электронные журналы и т.д. Также, данный портал содержит в себе корпоративный мессенджер, позволяющий наладить горизонтальную связь (между подразделениями, коллегами), а также вертикальную связь (связь администрации с сотрудниками);
- работу над укреплением традиций совместных мероприятий педагогического коллектива, обучающихся и родителей (законных представителей): организация праздников «Новый год», «День матери», «День учителя», «Семейный светофор» и др.; совместные автопробеги «Родители Югры за безопасные дороги»;
- информирование всех участников образовательных отношений о жизнедеятельности, достижениях обучающихся (информационные стенды, Доска почета).

Внешний имидж, в это же время, направлен на:

- изготовление разного рода рекламных средств (буклеты, бюллетени), сувенирной продукции;
- использование возможностей средств массовой информации для пропаганды достижений учреждения (интервью, публикации и др.);
- активное использование внешней атрибутики учреждения и Муниципальных центров во всех видах имиджевой деятельности;
- привлечение внимания и создание гармоничных отношений с общественностью, проведение PR-мероприятий: поздравление к праздникам социальных партнеров, организация Дней открытых дверей, мастер-классов; участие в выставках, конкурсах, фестивалях и т.п.;
- выстраивание долгосрочных внешних связей Муниципальных центров с потенциальными клиентами и социальными партнерами;
- организация и участие в благотворительных акциях (бесплатное профориентационное тестирование, благотворительная акция «Ярило» и др.);
- улучшение функциональности сайта, удобство пользования для клиентов, продвижение официальных групп в социальной сети ВКонтакте;
- организация мониторинговых исследований на предмет эффективности проводимых мероприятий;
- разработка «Дорожной карты» по устранению неэффективных способов продвижения услуг и позиционирования учреждения.

На данном этапе была создана и отработывалась система формирования и управления МБУДО «МУК» как организации дополнительного образования с целью создания положительного имиджа в новом направлении деятельности.

3. Заключительный этап – закрепление или коррекция имиджа МБУДО «МУК», начало работы по формированию положительной репутации на рынке услуг через:

- стимулирование инновационной деятельности (расширение спектра дополнительных общеобразовательных программ, применение дистанционных технологий при организации образовательной деятельности, развитие сетевой формы реализации дополнительных общеобразовательных программ и др.);

- создание новых направлений деятельности (общее развитие инженерного мышления дошкольников, формирование технологической грамотности и современных компетенций обучающихся в области технических и естественных наук (агроботехнологии, промышленный дизайн, биолюминесценция, аддитивные технологии и др.);

- постоянное поддержание прямой и обратной связи с потребителями образовательных услуг, в том числе через социальные сети и мессенджера обратной связи на официальном сайте;

- увеличение объема услуг за счет возросшего спроса потребителей.

При реализации данного проекта использовались следующие технологии:

1. SWOT-анализ;
2. Медиарилейшнз;
3. Событийный маркетинг;
4. Технология спонсоринга;

- Внутрикорпоративные PR-технологии: корпоративные мероприятия; информационные стенды; внутренний (корпоративный) портал; сетевой PR.

Организационная модель данной практики представлена в схеме 1.

При реализации практики использовались ресурсы: кадровые; материально-технические; финансовые (средства местного и регионального бюджета, внебюджетные средства от приносящей доход деятельности, средства депутатского фонда ХМАО-Югры, Тюменской области, грантовые средства).

Результативность практики подтверждается количественными, качественными и организационно-содержательными показателями деятельности МБУДО «МУК», в том числе через работу Центров.

С целью привлечения потенциальных клиентов проводятся следующие мероприятия: тематические мастер-классы на официальном YouTube-канале в рамках кампании «Онлайн-каникулы»; Онлайн и офлайн Дни открытых дверей; выставки изделий военной техники, изготовленных обучающимися, в том числе виртуальные; мастер-классы в Резиденции Ёлки в рамках проекта «Ханты-Мансийск – новогодняя столица Сибири» и др.

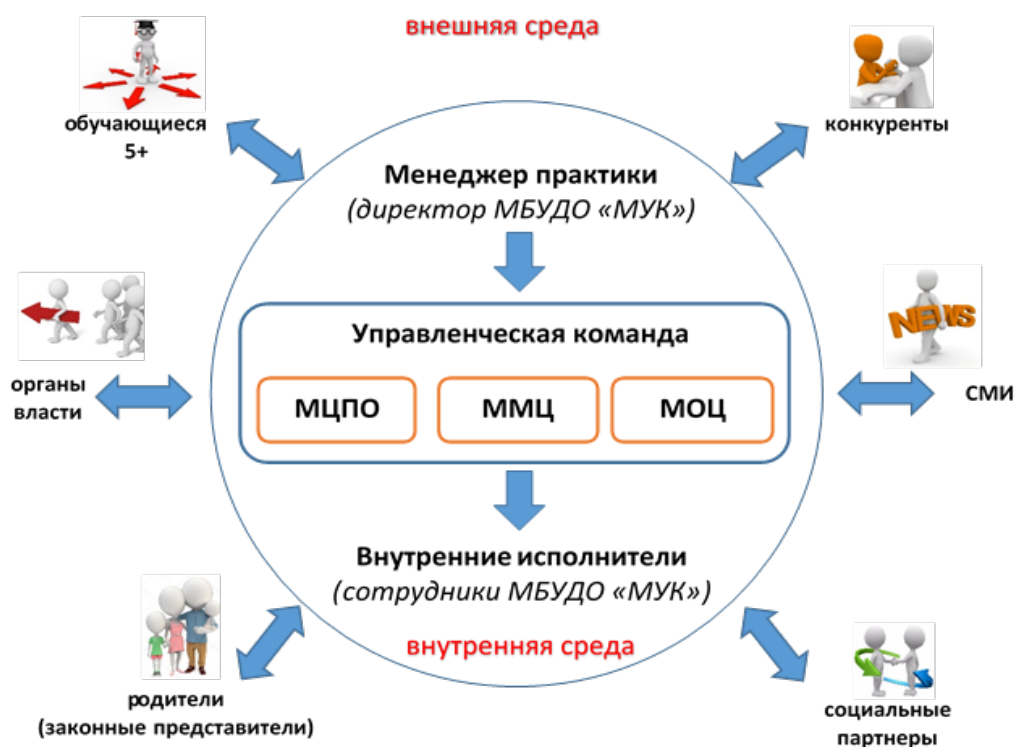


Схема 1. Организационная модель

Ежегодно Центрами проводятся следующие мероприятия, ставшие традиционными:

- 1) Межшкольный центр профессиональной ориентации:
 - профессиональные пробы в рамках проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6-11 классов «Билет в будущее»;
 - муниципальный конкурс на лучшую модель профориентационной работы в образовательной организации города Ханты-Мансийска;
 - профориентационные игры «Где логика?», «Финансовые бои», «Что такое выборы?», «Специалист будущего», «Свои в будущем» и т.д.;
 - профориентационная акция «Первые шаги в профессию»;
 - профориентационный челлендж «ПРОФchallenge»;
 - онлайн-встречи для абитуриентов с использованием платформы Zoom с представителями Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, Санкт-Петербургским государственным университетом, Тюменским индустриальным университетом, Югорским государственным университетом и др.;
 - муниципальный профориентационный конкурс постеров «От настоящего к FutureSkills»;
 - городская Неделя профессиональной ориентации, включающая конкурс ребусов «Загадай профессию, онлайн-квиз «Наука и технологии», профессиональные пробы по различным компетенциям и др.
- 2) Муниципальный межшкольный центр выявления и поддержки одаренных и талантливых детей города Ханты-Мансийска
 - муниципальные этапы Российской научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее», Всероссийской олимпиады школьников, окружного конкурса «Молодой изобретатель Югры»;

- Городская сессия старшеклассников («ТехноСтарт», «Real Skills: навыки настоящего»), учебно-интеллектуальные сборы по подготовке 8-11 классов к олимпиадам по различным предметам;

- городской праздник успеха «Юные дарования»;

- ведение муниципальной базы данных одаренных детей города Ханты-Мансийска (ежегодно) и др.

3) Муниципальный опорный центр дополнительного образования детей города Ханты-Мансийска:

- участие в разработке проектов нормативно-правовых актов муниципального уровня в сфере дополнительного образования;

- разработка Методических рекомендаций по проектированию дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, реализуемых в муниципальных образовательных организациях города Ханты-Мансийска;

- круглые столы для работников муниципальных организаций дополнительного образования по актуальным вопросам;

- консультирование организаций различных форм собственности, индивидуальных предпринимателей, указывающих услуги в сфере дополнительного образования детей в г. Ханты-Мансийск, Ханты-Мансийском районе, г. Люберцы Московской области, г. Белгород, г. Югорск ХМАО-Югры, Октябрьского района ХМАО-Югры и др.;

- консультирование родителей (законных представителей) г. Ханты-Мансийска по оформлению или использованию сертификата дополнительного образования;

- проведение экспертизы дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в рамках муниципальных заданий муниципальными бюджетными учреждениями дополнительного образования, на портале персонифицированного дополнительного образования;

- составление муниципального реестра дополнительных общеобразовательных программ на учебный год, реализуемых подведомственными образовательными организациями Департаменту образования Администрации города Ханты-Мансийска;

- организационно-техническое сопровождение внедрения модели персонифицированного дополнительного образования в городе Ханты-Мансийске.

Данная практика является актуальной, так как деятельность всех трех Центров не только оказывает влияние на формирование положительного имиджа и репутации межшкольного учебного комбината, что особенно важно в условиях конкуренции, но и соответствует целям, задачам, обозначенным в Концепции дополнительного образования детей до 2020 года, в проекте Концепции дополнительного образования детей до 2030 года [4], в федеральном проекте «Успех каждого ребенка» [3].

Представленный проект нельзя считать завершенным: если организация дополнительного образования заинтересована в собственном развитии, самосовершенствовании, то заключительный этап любого проекта может стать отправной точкой для следующего.

Библиографический список

1. Имидж компании: почему он так важен и как создать позитивный образ организации в интернете? – Текст: электронный // Комсомольская правда: официальный сайт. – 2018. – URL: <https://www.kp.ru/guide/imidzh-kompanii.html> (дата обращения 14.03.2022)
2. Концепция развития дополнительного образования детей. – Текст: электронный // Правительство России: официальный сайт. – 2014. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения 14.03.2022)
3. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка». – Текст: электронный // Институт образования Высшей школы экономики: официальный сайт. – 2017. – URL: <https://ioe.hse.ru/data/2020/07/17/1597041961/ФП%20Успех%20каждого%20ребенка.pdf> (дата обращения 14.03.2022)
4. Проект Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года. – Текст: электронный //Единый национальный портал дополнительного образования детей: официальный сайт. – 2020. – URL: <http://dop.edu.ru/article/27148/proekt-kontseptsii-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-do-2030-goda> (дата обращения 14.03.2022)

УДК 377.8

Петронюк И.С., канд.пед.н., доцент каф. теории и методики непрерывного профессионального образования ЛГУ им. А.С.Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: pis25@mail.ru

ЦЕННОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности современных образовательных технологий с точки зрения обеспечения ценностной направленности образовательного процесса при использовании дистанционных технологий, приводится обзор наиболее востребованных информационных технологий для решения названной задачи.

Ключевые слова: профессиональное образование, дистанционное обучения, ценностная направленность образовательного процесса, профессиональная адаптация, образовательные технологии.

Неотъемлемой частью жизни любого человека и одной из самых важных её составляющих является деятельность, в процессе которой развиваются, формируются и проявляются сознание и психика человека. Это процесс сознательного активного и целенаправленного взаимодействия с окружающей действительностью или воображаемым миром, в процессе которого человек удовлетворяет свои потребности. Благодаря сознанию, человек может переключить своё внимание с актуальной в данный момент потребности на деятельность по достижению целей. В деятельности человека проявляется его внутренний мир - мысли и чувства, а также качества и свойства, способности и темперамент. В результате деятельности преобразуется окружающий мир, создаются материальные и духовные ценности. Деятельность является причиной изменений личности человека. Особенно заметны профессиональные деформации, потому что в процессе профессионального роста человек усваивает не только профессиональное содержание деятельности, но и её нравственную сущность. Профессиональная деятельность социально обусловлена, осознана, целенаправленна и поэтому, является основным видом деятельности человека.

Это одна из социально-значимых составляющих деятельности человека, которая требует приложения специальных знаний, умений и навыков, физических и духовных сил человека. Изучению профессиональной деятельности посвящены исследования многих ученых. Основные теоретико-методологические предпосылки акмеологического подхода к рассмотрению личностно-профессионального развития и становления профессионализма разработаны в трудах Б.Г.Ананьева, К.А. Абульхановой, О.С. Анисимова, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой и др. Акмеология рассматривает возможности реализации творческого потенциала человека на пути к профессиональному мастерству, процессы профессионального становления, самоактуализации, саморегуляции личности в профессиональной сфере. В работах Е.А. Климова определены психологические признаки профессиональной деятельности, способствующие достижению реального результата в разных профессиях такие как знание о результате труда, осознание его социальной значимости; отношение к этому знанию; понимание ответственности за результат труда; практическое владение средствами деятельности; переживания, связанные с применением средств деятельности; переживание взаимоотношений в связи с выполняемым трудом.

В процессе освоения профессии непрерывное профессиональное образование является одной из наиболее значимых составляющих. В процессе профессиональной адаптации у слушателей профессиональной переподготовки и повышения квалификации происходит становление ценностных отношений, соответствующих профессии. От качества образовательного процесса, выбора и характера интериоризации профессиональных ценностей во многом зависит выбор дальнейшей профессиональной траектории и успех карьерного роста в будущем. Адаптация к профессиональной группе – самая важная функция профессионального образования. Во многом это педагогический процесс сопровождения становления системы ценностных отношений, характерных для представителей профессиональной группы, которая затем проявляется в поведении и является источником мотивации к личностному и профессиональному росту.

Вопросам профессиональной адаптации посвящено много исследований отечественных педагогов и психологов, результаты которых успешно используют в педагогической практике профессиональные учебные заведения России. Они имеют традиции, проверены временем, и значительный опыт подготовки специалистов. Содержание изучаемых дисциплин и формы проведения занятий отвечают ценностной направленности профессии.

Однако, реальность педагогической практики в настоящее время состоит в необходимости использования дистанционной формы образовательного процесса, предполагающего и электронное обучение. Вектор развития профессионального мастерства многих преподавателей ВУЗов сегодня направлен на интенсивное освоение дополнительных возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в образовании. Но возможности ценностной направленности образовательного процесса в дистанционном формате, и педагогического сопровождения интериоризации профессиональных ценностей в этом случае, требуют дополнительного изучения. Тем не менее, разработка контента для дистанционной составляющей учебных курсов и

дисциплин для курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации должно отвечать требованиям ценностной направленности профессии.

Современному преподавателю сегодня необходимо владеть ИКТ-компетентностью. Профессиональные стандарты требуют внести в свою педагогическую деятельность изменения, ориентированные на активное и эффективное использование ИКТ, самостоятельно анализировать и критически оценивать возможности использования новых ИКТ, понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, применять в профессиональной деятельности современные языки баз данных, операционные системы, электронные библиотеки и пакеты программ, сетевые технологии [1]. Основная цель совершенствования профессионального мастерства преподавателя на современном этапе – развитие навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, разработкой, освоением и применением современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде, использовании и апробации специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся. Для достижения этого необходимо освоение компетенций, необходимых для информационной активности с использованием современных информационно-коммуникационных средств в своей профессиональной деятельности; необходимые для организации обучения в дистанционном режиме; получить знания о возможностях использования цифровых ресурсов для эффективного оказания образовательных услуг; изучить стратегические изменения в образовательных учреждениях и информационных системах образования, инициируемые Федеральным законом об образовании в Российской Федерации, Федеральным государственным образовательным стандартом; правовые основы цифровой экономики в России и мире, направления и перспективы развития дистанционных форм обучения; получить навыки применения дистанционных технологий обучения и использования цифровых ресурсов; научиться выбирать методы и стили информационной учебной деятельности, адекватные ситуациям, возникающим в процессе развития образовательной информационной среды, в том числе с учетом международного опыта; получить навыки эффективного сетевого взаимодействия педагогических команд в глобальном информационном образовательном пространстве; развить компетенции, необходимые для построения эффективных программ обучения в открытой информационной образовательной среде [2, 3].

В настоящее время в различных ведомствах происходят изменения, которые требуют повышения качества образования кадров. Высокий темп научно-технического прогресса приводит к интенсивному росту объема информации и увеличению её удельного значения в функционировании сложных технических систем. В этих условиях, при анализе, отборе и использовании человеком, необходимой для решения профессиональных задач, информации, его система ценностных отношений играет значительную роль. Без интериоризации профессиональных ценностей адаптироваться в профессиональной группе и занять в ней соответствующее уровню своих притязаний положение практически

не реально. Опыт показывает, что становление системы профессионально значимых ценностных отношений специалистов повышает их мотивацию к освоению профессиональных компетентностей. Наиболее эффективными для стимулирования названных процессов, с нашей точки зрения, можно считать использование широкого спектра методик и технологий преподавания при дистанционной форме образовательного процесса. Их применение способствует более эффективному восприятию учебного материала слушателями, повышает интерес к изучаемым дисциплинам, позволяет заложить основу для углубленного освоения конкретных разделов профессиональных дисциплин. Включение дистанционной составляющей в образовательный процесс в профессиональном образовательном учреждении позволяет ему соответствовать ключевым образовательным трендам, характерным как для передового российского, так и международного опыта.

Таких как персонализация, гибкость и адаптивность обучения, использование информационно-коммуникационных технологий для осуществления бесшовного обучения, перевернутое обучение, использование формирующей аналитики, обучения, построенного на ошибках, искусственного интеллекта и машинного обучения, технологий виртуальной и дополненной реальности, интернет вещей.

Опыт педагогической работы в системе непрерывного образования доказывает необходимость умения сочетать преподавателем методике преподавания практико-ориентированную составляющую и развитие навыков познавательной-поисковой деятельности. Это возможно при применении таких образовательных технологий, как технология сотрудничества, технология развития критического мышления, проблемного и личностно-ориентированного обучения, исследовательских методов. Дистанционный формат открывает дополнительные возможности их использования.

Технология сотрудничества, используемая при реализации дистанционных конференций и вебинаров направлена на работу обучающихся в малых группах и способствует развитию системно-деятельностных компетенций курсантов, а именно: заинтересованности, умения идти на определенный компромисс, интеллектуальной терпимости, умения слушать, и отстаивать позицию, эмпатии, гибкости мышления, культуры речи.

Технология развития критического мышления позволяет слушателям самостоятельно определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и осознанно размышлять о полученных знаниях. В рамках данной технологии используются различные приемы работы с учебной литературой, где применяются активные методы: записи по мере осмысления материала, составление плана и графическое оформление полученной информации. Технология критического мышления способствует формированию у слушателей потребности в исследовательской деятельности и навыков управления информацией.

Использование игровых технологий, включающих обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр: дидактических, деловых, ролевых не заменимо при дистанционном обучении. С их помощью формируются компетенции, связанные с выстраиванием отношений с профессиональной группой, позволяют освоить

грамотную профессиональную речь, развить навыки бесконфликтного общения, эмоциональной саморегуляции, самоконтроля, тайм-менеджмента, развитию стрессоустойчивости, уверенности в себе, что позволяет устанавливать устойчивые контакты в профессиональном коллективе. К названной технологии относится геймификация образовательного процесса, когда правила игры переносятся в реальный мир. Данная технология формирует мотивацию к соблюдению утвержденных правил и вынуждают поступать взвешенно и качественно, оценивать себя в сравнении с другими.

Технология коучинга, применяемая преподавателями предоставляет возможность помощи слушателям в осознании процесса обучения, проявлении интереса в приобретении знаний, раскрытии потенциала развития навыков и умений эффективного выполнения заданий.

Кейс-метод способствует формированию умений решать различные проблемные ситуации, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой возможно в дальнейшем придется столкнуться в будущей профессиональной деятельности. Применяя данный метод в качестве метода конкретных ситуаций, преподаватели предусматривают работу по активному проблемно-ситуационному анализу, основанному на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций, как типичных, так и нетипичных.

Наиболее востребованными для обеспечения ценностной направленности образовательного процесса могут стать технологические области распределенного реестра (блокчейн), искусственного интеллекта, технология виртуальной реальности (VR), технология дополненной реальности (AR), интернет вещей, технологии цифровых коммуникаций, больших данных, формирующей аналитики.

Так, технология распределенного реестра (блокчейн), организующая базу данных, которая состоит из цепочки блоков, оформленных по определенным правилам. Каждая ячейка блока несет в себе информацию о предыдущей ячейке, базируется на принципе децентрализации, то есть база находится не в одном месте, а во всех компьютерах участников системы, которые образуют сеть. Технологические решения распределенного реестра, в том числе в рамках концепции "блокчейн" (в сочетании с другими технологическими решениями), обладающие потенциалом в образовании, в перспективе могут быть сфокусированы вокруг следующих прикладных задач (классов продуктов) в образовании, способных создать системные решения и технологические тренды изменений в образовательных практиках: создание "динамических блоков курсов" с ориентацией на новые требования профессии, где учащийся может выбрать только то, что ему интересно для дальнейшего профессионального развития. Облачные базы знаний (в т.ч. блокчейн) в образовании могут быть использованы как образовательные ресурсы, наиболее полно описывающие предметную область; инструменты совместной работы учащихся (самостоятельного формирования локальной базы знаний по отдельной дисциплине или предметной области).

Искусственный интеллект - наука и технология создания интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ; свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека. Технология искусственного интеллекта

предполагает умную персонализацию обучения в 3 сферах: "умная педагогическая модель" (эффективные модели преподавания), "умная среда обучения" (визуализация и интерактивизация предмета обучения), "модель ученика" (занимает ключевую роль в образовательной среде). "Умная педагогическая модель" основана на 3 компонентах: productive failure (способствует формированию культуры ученика не бояться ошибок и продолжать учиться); feedback (подсказки, интерактивные wikihow помогают ученику разобраться с новыми знаниями, интерактивные haptics); задания для проверки и мониторинга обучения. "Умная среда обучения" состоит из элементов, способствующих формированию навыков критического мышления, анализа, систематизации и применения различных подходов к решению проблем - метакомпетенций. "Модель ученика" включает 3 компонента: предыдущие достижения и сложности ученика, эмоциональное состояние ученика и вовлеченность ученика в обучение.

Технология виртуальной и дополненной реальности способна существенно обогатить образовательный процесс, визуализируя и достраивая необходимые элементы, выступая в качестве конструктора и материала для творчества, проявления креативности, а также знаний физических и химических процессов. Подобные технологии позволяют сделать учебный процесс наглядным, интерактивным, интересным, благодаря чему повышается мотивация учащихся и вовлеченность, тем самым оказывая положительное влияние на академические результаты. AR (augmentedreality) - дополненная реальность — это технология внесения в поле человеческого восприятия виртуальной информации, которая воспринимается человеком как часть окружающего мира. VR (virtualreality) - виртуальная реальность - трехмерная среда, созданная с помощью компьютера, которая воссоздает физическое присутствие в точках виртуального мира и с которой пользователь может взаимодействовать.

Технологические решения виртуальной и дополненной реальности (в сочетании с другими технологическими решениями), обладающие потенциалом в образовании, могут быть сфокусированы вокруг следующих прикладных задач (классов продуктов) в образовании: использование виртуальных миров, изначально игровых, как платформ для обучения, симуляций маловероятных или опасных событий, социальных взаимодействий, проведения исследований, или для использования в рамках виртуального курса. А также создание новых образовательных пространств, такие как виртуальные музеи, планетарии, залы для лекций, лаборатории и практикумы без существенных затрат на опытное оборудование.

Таким образом, постоянно растущие темпы научно-технического прогресса обусловили значительное повышение объема информационных потоков и их роли. Напряженность условий функционирования таких систем предъявляет особые требования к профессиональным качествам специалистов, к уровню их информационной подготовки и прочности навыков и умений в экстремальных условиях.

Подготовка таких специалистов требует новых образовательных технологий, основанных на самостоятельной и индивидуальной работе обучаемых. Дистанционная форма организации образовательного процесса позволяет учитывать образовательные потребности слушателей курсов в системе

непрерывного образования посредством внедрения дифференцированных разноуровневых заданий в сочетании с индивидуально подобранными активными и интерактивными методами и внеаудиторной работой и обеспечить ценностную направленность образовательного процесса.

Библиографический список

1. Бадарч Д. ИКТ в образовании. – Москва, ИИТО ЮНЕСКО, 2013. - 272 с.
2. Структура ИКТ-компетентностей учителей. Рекомендовано ЮНЕСКО. - Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP., 2011. – 108 с.
3. Кривых С.В. Моделирование образовательного процесса в вузе в современных условиях // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XX Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 297-302.

УДК 374

Рыкалина О.В., педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: tuzotddut@yandex.ru;

Шац М.Л., педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: mshats68@gmail.com

ОПЫТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГА ХОРОВОГО КОЛЛЕКТИВА (ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ) В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в данной статье авторы описывают опыт методической поддержки педагогов образцового детского коллектива Санкт-Петербурга хора мальчиков ГБУ ДО ДДЮТ Фрунзенского района в условиях дистанционного обучения, определяют возможности и риски, предлагают для педагогов оптимальные эффективные способы организации репетиционной работы с коллективом.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, художественная направленность, образцовый детский коллектив Санкт-Петербурга, хор (вокальный ансамбль), дистанционное обучение, видеоконференцсвязь как образовательная технология, этапы работы с коллективом.

Хор (вокальный ансамбль) – сложный, специфический «музыкальный инструмент», требующий одновременного и слаженного звучания сразу большой группы людей. В сложившихся условиях, подчёркивая слова «одновременного звучания», а также исходя из нового опыта соединения звука исполнителей, находящихся в отдалении, передаваемого даже с помощью современных мессенджеров — это сделать очень непросто [3]. Видеоконференция не даёт возможности петь одновременно двум и более участникам, тем более хору (вокальному ансамблю). Поэтому приходится искать новые методы работы с коллективом. В период нахождения вокального коллектива на вынужденном карантине одной из необходимых форм может стать индивидуальная работа с участниками ансамбля. В каждом хоре/ансамбле есть ведущие певцы и те, кто неуверенно держит партию, кому необходима вокальная поддержка. Обычно, во время традиционной репетиции, уделить внимание каждому руководителю не может. В данной ситуации появляется возможность сделать акцент на работу с

«отстающими»), наработать исполнительскую уверенность последних и заметно повысить качество общего звучания хора.

Можно рекомендовать педагогу следующие этапы организации репетиции в формате видеоконференции [1, 2], обратить внимание на плюсы и минусы:

1. Распевка: всем вместе можно сделать дыхательную гимнастику, можно заранее записать видео-показ, чтобы участники коллектива могли в дальнейшем самостоятельно делать её дома; вокальные упражнения лучше петь под голос руководителя (при занятии с 2-мя и более участниками это можно сделать, выключив у них микрофоны и оставив звук только у руководителя ансамбля/хора).

«Плюс» такой распевки заключается в выработке четкой артикуляции, активной работе всего певческого аппарата. «Минус» - невозможность следить за работой дыхания, позицией звука и, как следствие, невозможно всё это корректировать. Дыхание и звук (основа вокала) остаются полностью на контроле поющего, что не всегда может быть адекватно и зависит от опытности и умения хориста контролировать и объективно анализировать спетый звук.

Для «воспроизведения» вокально-хоровых упражнений можно использовать клавиатуру на любом гаджете, если дома нет фортепиано или синтезатора. Также удобны «звуковые тренажеры». В любом случае, хормейстер обязан следить за диапазоном используемых упражнений. Упражнения на развитие музыкальной грамоты и ритма делаются в том же порядке, что и вокальные задания.

2. Работа с репертуаром. Чтобы сохранить интерес таких занятий, необходимо включить в работу новые произведения, которые войдут в репертуар вокального коллектива. Учитывая особенности звучания в видеоконференции, стоит акцентировать работу над разучиванием музыкального материала, не ставя высоких творческих задач, т.к. звук через видеоконференцию не передает эмоциональную и художественную окраску музыкального материала.

Что же возможно сделать в таком случае? Разобрать мелодическую линию. Пропевать за руководителем мелодию, разделив её на небольшие мелодические мотивы. Для лучшего запоминания можно сделать «слуховой тренажер» в программе музыкального редактора (Finale, Sibelius и другие) - мелодия набирается в редакторе, желательно в медленном темпе, делается mp3 запись и отправляется участникам ансамбля. Неоднократное прослушивание и повторение мелодии помогает даже не имеющим музыкального опыта участникам выучить свой вокальный голос.

Для лучшего контроля стоит просить ребят делать запись своего голоса – совместный разбор удач и ошибок повышает умение самоанализа и помогает лучше выучить музыкальный материал. «Живой» слуховой тренажер можно использовать во время занятий в видеоконференции – тогда вместо руководителя мелодию поет ведущий участник ансамбля. Разбор ритмической структуры: проговаривание текста в ритме, простукивание метра и сложных ритмических моментов. Непосредственно пение произведения. Это самый сложный момент в дистанционных групповых занятиях хора/ансамбля. Переступить грань «пойте, не слушая других» невозможно! Но именно это приходится делать, если петь одновременно (это можно сделать только с выключенными у всех, кроме дирижера, микрофонами).

3. Результат. Для любого действующего вокального коллектива результатом репетиции является концертная программа, выход на сцену к зрителю и необходимость зрительского отклика. Это то, чего в условиях карантина мы лишены полностью. Но произведение, разобранное на репетициях, должно обрести форму. Для этого лучше всего воспользоваться современными программами, позволяющими создать виртуальный хор. Но прежде стоит услышать результат каждого участника хора/ансамбля. Для этого можно сделать обратную связь в виде «аудио файлов». Если произведение с сопровождением, то каждый голос записывается под фонограмму и сводится в определенной программе. Пение а'capella в этом отношении сложнее. Задача спеть вместе в одном темпе и тональности далеко не для всех участников бывает легко разрешима. Даже пение под метроном не всегда дает необходимый результат. Опытным путем мы пришли к выводу, что первым должен записаться тот голос, который ведет ритм-секцию, чтобы на него опирались все остальные голоса.

4. Запись звукового тренажера. Для записи звукового тренажера можно использовать программу Finale (или любой музыкальный редактор, все функции примерно одинаковые). «Звуковой тренажер» записывается в медленном темпе и лучше в «звучании» фортепиано, т.к. ни одна программа не «поёт» человеческим голосом, а имитация чаще всего сбивает неопытных исполнителей.

Ещё один огромный «минус» - звуковая запись будет без слов, и для не читающих нотный текст возникают определённые трудности в соотношении нотного и текстового материала.

Поэтому обязательно нужна запись «живого» исполнения или предварительный показ во время видео-репетиции. Для разучивания а'capella лучше сделать не только отдельные записи каждого голоса, но и партитуру всего произведения. Тогда участники хора/ансамбля смогут, выучив свой голос, пропеть его вместе со звучанием всей партитуры.

5. Ритм. Во время вынужденного карантина есть возможность заняться тем, на что в рутине репетиций и подготовки к выступлениям не хватает времени – ритмическим упражнениям. Для этого подходит Bodypercussion – музыка тела.

За основу можно взять методику Александра Остапенко (г. Москва), студия «Ритм» <https://vk.com/ritmastudia> и занятия студии «Ритм без границ» Андрея Горбунова (г. Санкт-Петербург). Все хлопки и удары названы определенными слогами, с помощью которых удобно сочинить и запомнить ритмическую композицию. Записывая видео задания, можно привлечь ребят не только к их выполнению, но и к импровизации.

Библиографический список

1. Бородицкая Г.П., Пазюк К.Т. Актуальность дистанционного образования в России / Г.П. Бородицкая, К.Т. Пазюк // Ученые заметки ТОГУ. –2017. –№1. –Т. 8. – С.387–389.

2. Брицкая Е.О. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.08) / Е.О. Брицкая; науч. рук. С.А. Писарева; Омский гос. пед. ун-т. – Омск: [б. и.], 2016. – 24 с.

3. Никуличева Н.В. Психологическая готовность педагога и обучающегося к взаимодействию в условиях дистанционного обучения // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний. Материалы XI Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2019» (Информационные технологии

в современном мире). — Казань: Юниверсум, 2019. — Выпуск № 1(17), 2019. — С. 373–381.

УДК 378

Гбоко Кобена-Северэн, к.пед.н., преподаватель Университета Алассан Уаттара, Республика Кот-Д-Ивуар, E-mail: kobena.severin@gmail.com

Ци Юе, к.пед.н., преподаватель в центре образования по вопросам психического здоровья, Университет Сихуа в городе Цэнду, провинции Сычуань, Китай, E-mail: yueqi086" yueqi086@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация: в статье речь идет о развитии сетевого взаимодействия в педагогическом сообществе в условиях цифровизации и проблемах учительского корпуса при использовании информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, педагогическое сообщество, цифровизация

Под влиянием социальных, культурных, экономических факторов между различными системами продолжают существовать фундаментальные различия, но тем не менее речь идет об одной цивилизации. Эти различия заключаются в подходах к организации образовательных систем, обоснованию и принятию предлагаемых моделей образования в различных странах, но в то же время можно отметить и определенные сходства, однотипные процессы. Среди таких процессов следует назвать цифровизацию различных сфер жизнедеятельности (понимая, что уровень цифровизации в различных странах разный, нельзя отрицать, что он идет), а также вхождение в цивилизацию, никогда ранее не характерного в истории человеческого общества, сетевого взаимодействия.

Вопросы цивилизационного устройства на современном этапе волнуют исследователей разных научных направлений. Так, Н.В. Старостенков, Г.Ф. Шилова отмечают: «Радикальное расширение предметного поля истории, происходящие в условиях укрепления междисциплинарных связей, предполагает не только появление новых идей, вовлечение нового материала и источников для анализа прошлого, но и существенного изменения нравственного настроения и состояния ученого. В структуре современных социально-гуманитарных вызовов важно отказаться не только от логики технократического мышления, но и от линейного, часто упрощенного и порой искаженного представления о прошлом» [3, с.5].

На современном этапе, в условиях пандемии, возникшей для человеческой цивилизации неожиданно, актуализировался аспект цифровизации общества, который существенно повлиял на сферу образования, на парадигму образовательной деятельности, привел к интенсивному изучению возможностей смешанного обучения. Поэтому в образовательном пространстве в рамках смешанного обучения, сформировано и быстро развивается новое направление – сетевое взаимодействие, удаленное обучение, актуализируется дистанционное обучение. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» введено новое понятие «сетевое взаимодействие»: это сложные многоуровневые и поливариантные связи, отношения между образовательными учреждениями,

которые реализуются на основе принципов добровольности, самоорганизованности, гибкости и оперативности [4].

Д.А. Новиков определяет сетевое взаимодействие как взаимодействие активных агентов, в ходе которого каждый из них, в зависимости от ситуации и задачи, выступает в роли управляемого субъекта и в роли управляющего центра, иногда в роли метacentра, который осуществляет руководство несколькими центрами. Сущность сетевого взаимодействия составляют следующие факторы: единая среда взаимодействия, большое количество связей разного типа и характера, включая междисциплинарный, нелинейный характер, свободная форма информационного обмена с внешней средой [1, с.102]. И.В Галковская, рассуждая о сетевом взаимодействии, подчеркивает характер этого взаимодействия, который зависит от долгосрочных взаимовыгодных отношений и правил поведения всех участников образовательного процесса: в ходе этого приобретаются (или развиваются) такие качества: как гибкость, информационная открытость, толерантность, согласованность действий. Постепенно эти качества переходят в контрактные обязательства, заменяя формальные взаимоотношения. И.В Галковская считает, что сетевое взаимодействие – это взаимодействие самостоятельных организаций, которое осуществляется на основе сетевых технологий, выделяя несколько характерных признаков сетевого взаимодействия:

- а) автономный статус каждого субъекта;
- б) добровольность в участии общих дел, в решении конкретных задач;
- в) системность и доступность информационного материала для всех субъектов совместной деятельности;
- г) возможность использования сетей телекоммуникации в интерактивном режиме взаимодействия [2].

Можно приводить множество точек зрения по пониманию сетевого взаимодействия, отличия в которых мы увидим незначительные, а вот сходство можно выделить – гибкость, добровольность, свобода, технологичность.

Цифровизация общества включает и сетевое взаимодействие. Сетевое взаимодействие, получившее широкое распространение, особенно в период пандемии в образовательном пространстве, получило дальнейшее развитие как в аспекте методического инструментария, управленческого, что обозначило ряд определенных проблем. К наиболее распространенным проблемам сетевого взаимодействия в педагогическом сообществе на современном этапе можно назвать следующие: наличие технических проблем, качество связи, отсутствие необходимого количества технических средств для организации сетевого взаимодействия в образовательном пространстве в любое время, недостаточная готовность педагогического корпуса в области использования возможностей цифровой образовательной среды (цифровая некомпетентность), сохраняющееся недоверие к возможностям цифровых технологий для получения качественного образования и т.д. Тем не менее, в условиях цивилизационных процессов, которые происходят на современном этапе избежать цифровизации в образовании не удастся, скорее это будет уже во вред развития человека.

Библиографический список

1. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009.

2. Галковская И.В., Светенко Т.В. и др. Жилищный урок. Методический навигатор для подготовки и проведения уроков и внеурочных мероприятий по жилищной тематике. М.: 2015.

3. Старостенков Н.В., Шилова Г.Ф. Российская цивилизация в социальном измерении. - М.: Издательство ЛКИ, 2008.-200 с.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) М.: Консультант Плюс, 2012.

УДК 378

Скобелева И.Е., преподаватель Нижневартковского нефтяного техникума (филиала) ФГБОУ ВО «ЮГУ», г. Нижневартовск, e-mail: 311993.alex@mail.ru

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема развития у обучающихся среднего профессионального образования медиакультуры. Для решения данной задачи необходимо создание целесообразных условий в образовательном пространстве. Автор обращается к значительному числу источников в поиске необходимых условий развития у обучающихся должного уровня медиакультуры.

Ключевые слова: медиакультура, педагогические условия, обучающиеся, квалификация педагога, дистанционное обучение, медиаресурсы.

По убеждению В.А. Возчикова, пространство медиакультуры стало повсеместным и повседневным условием бытия современного человека [1]. Действительно, медиакультура в современном мире прочно вошла в состав общей цивилизационной культуры, что признается социологами, философами, педагогами и психологами. Сегодня невозможно представить современного человека без информационных технологий, средств массовой информации и культуры, технических средств, прочно вошедших в повседневный мир. Е.И. Кузнецова также предлагает понимать медиакультуру как универсальный способ социального бытия и социального взаимодействия [4]. Современные средства информационного взаимодействия пронизывают все сферы производства, политики и экономики социального общества, диктуя новые условия обмена информацией, продукцией, самой человеческой жизнедеятельности. Изменение способа человеческой жизнедеятельности в современном обществе детерминирована рядом объективных факторов, к числу которых многими учеными относятся информатизация социального устройства общества, глобализационные факторы, интеграционные факторы, стремительное развитие промышленности и производства, совершенствование информационных технологий и информационных средств, упрочнение медиареальности, динамичные изменения всех сфер человеческой жизни и деятельности, расширение коммуникативных возможностей и становление в этой связи новых форм социальности. Относительно образовательного пространства, которое органично является частью социального пространства, имеет смысл сказать и о внутренних факторах, детерминирующих развитие медиакультуры субъектов образования. К числу таких внутренних факторов следует отнести: развитие и становление открытого образования (парадигма непрерывного образования, мобильного образования, онлайн образования и т.п.) (О.А. Верещагин, И.А. Колесникова, Е.В. Орехов, др.) [2,6]; сквозной, неконтролируемый, непрерывный

информационный поток (смещающий аксиологические позиции собственно системы образования); инокультурная экспансия в условиях глобализации; быстрое устаревание знаний, и рост популярности надпрофессиональных, универсальных компетенций; расширение и изменение доминирующих факторов социализации подрастающего поколения; актуализация доли самостоятельности и автономности обучающихся в получении знаний и навыков и другие. Влияние внешних и внутренних факторов закономерно обусловили становление новой отрасли педагогики – медиапедагогики. Как подчеркивает В.А. Плешаков, в условиях активного влияния медиа на все сферы человеческой жизнедеятельности необходима организация образовательного процесса с учётом новых специфических свойств медиакультуры, а именно: внеинституциональности, дистантности, интерактивности, маргинальности, опосредованности, кросскультурности [8]. Следовательно, в область медиапедагогики входит развитие медиакультуры всех субъектов образовательного пространства. По убеждению Л.М. Льяновой, медиакультурой следует называть комплекс знаково-символических, нормативно-ценностных, функционально-поведенческих компетенций и умений, обеспечивающих личности успешную социализацию в современном пространстве медиа. Развитие таких компетенций возможно и необходимо организовать в образовательном пространстве, включающем содержание, средства, условия и ресурсы [5, 10]. Поскольку носителем медиакультуры является личность, постольку важнейшим условием развития медиакультуры должен рассматриваться потенциал возможностей самого обучающегося (Н.А. Паранина); некие императивные качества индивида (В.В. Кихтан) [3]. А поскольку данные качества и данный потенциал не являются имманентно человеческими качествами, для развития их требуется создание необходимых условий в процессе профессионального обучения, к числу которых закономерно относятся образовательная политика, ресурсы, компетентность преподавателей и т.п. Разумеется, формирование и развитие медиакультуры обучающихся выступает инновационным направлением в педагогике. Так, О.Л. Шор подчеркивал, что школе нужны компетентные квалифицированные медиапедагоги, способные сформировать у подростков информационную и медиакультуру, обеспечивающую безболезненный выход в непростой, информационно перенасыщенный современный социум [9]. При этом на сегодня уже имеются работы, освещающие основные направления медиапедагогики (Е.Л. Вартанова, В.А. Возчиков, И.Г. Елинер, М.Г. Кашкина, Н.Б. Кириллова, В.В. Кихтан, Н.Е. Кузнецова, Л.М. Льянова, М. Маклюэн, В.В. Недбай, В.А. Плешаков и мн. др.). Таким образом, условия развития медиакультуры в образовательном процессе в отличие от внешних и внутренних факторов (существующих объективно) создаются специально и целенаправленно педагогическими кадрами.

Анализ литературы в области медиапедагогики и результатов современных исследований позволяет к числу таких условий отнести следующие:

- создание электронной образовательной среды, развитие мотивации и интереса к применению информационных технологий в обучении у педагогов и учащихся (Сабитова Н.Г.);

- формирование активной субъектной позиции обучающихся в развитии медиакультуры, реализация информационных технологий и средств в образовательном процессе (Коновалова Н.А., Зимняя И.А.);

- корректировка целей и задач профессионального образования, разработка методики развития медиакультуры у обучающихся (Залагаев Д.В.);

- организация информационного взаимодействия субъектов образовательного пространства, создание необходимых средств, технологий, ресурсов информационного образования, активизация медиатеатральности (Льянова Л.М.).

Предложения современных исследователей относительно условий развития у обучающихся медиакультуры можно было бы продолжать, однако даже в первом приближении можно заметить, что мнения исследователей не противоречат друг другу. Большинство авторов склонны в числе таких условий называть следующие группы:

- условия развития медиакультуры обучающихся через модернизацию содержания образования;

- условия, обеспечивающие активное применение технологий в образовательном процессе;

- условия развития самого обучающегося (критического и проектного мышления, исследовательских умений, др.);

- условия повышения квалификации педагогических кадров.

Сегодня в системе среднего профессионального образования идут активные процессы модернизации. Так, в области модернизации содержания реализуется идея модульного обучения, междисциплинарных курсов, обладающих потенциалом для развития медиакультуры. Применение информационных технологий, особенно в период профилактики пандемии, получило свое наиболее активное развитие: и педагоги и обучающиеся стали осваивать и использовать ранее неактуальные программы и платформы, что, безусловно, повысило их компетентность. Разумеется, удаленный формат образования выявил другие актуальные проблемы. Так, обучающиеся показали недостаточный уровень навыков работы с информацией, с текстовыми программами, низкий уровень критичности мышления в оценке информации и невысокий уровень коммуникативной культуры.

Таким образом, меняющиеся условия жизни диктуют новые задачи для профессионального образования. В современных условиях необходимо переосмыслить содержание формируемых у обучающихся компетенций в контексте дистанционного обучения, что, безусловно, способствует развитию требуемого уровня их медиакультуры. Новый формат обучения привел также к необходимости разработки новых образовательных ресурсов, что в свою очередь привело к необходимости повышения компетентности самого преподавателя [2]. Следовательно, современное образовательное пространство среднего профессионального образования обладает всеми необходимыми средствами и ресурсами для развития необходимого уровня медиакультуры обучающихся, еще более актуализированного текущей ситуацией в мире.

Библиографический список

1. Возчиков В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2007. 48 с.

2. Ибрагимова Л. А., Скобелева И. Е. К вопросу применения электронных

образовательных ресурсов в обучении специалистов среднего звена // Среднее профессиональное образование. – 2017. - №1. -55-58.

3. Кихтан В. В. Образовательный контент в интернет-медиа: история становления и тенденции развития: дисс. ... докт. филолог. наук. – М., 2011. – 389 с.

4. Кузнецова Е. И. Медиакультура в коммуникативном пространстве цивилизаций: монография.-Нижний Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2008.-272 с.

5. Льянова Л. М. Развитие медиакультуры студентов – будущих юристов: дисс. ... канд. пед. наук. - Владикавказ, 2014.- 186 с.

6. Орехов Е. В. Формирование медиакультуры у студентов технического вуза // Пед. образование и наука, 2009.- №5. – С.91-94.

7. Павлова Е. Д. Медиаобразование как способ формирования национальной информационной культуры // Приоритетные национальные проекты: первые итоги и перспективы реализации / отв. ред. Ю. С. Пивоваров. М. - 2010. - С. 204-208.

8. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека. Монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., профессора А. В. Мудрика. - М.: МПГУ; «Номо Cyberus», 2011. – 400с. – С.250.

9. Шор О.Л. Место телекоммуникационных технологий в системе повышения квалификации педагогических работников // Теоретические и прикладные 21 аспекты личностного и профессионального развития. 4.1. - Омск: КО, 2008. - С.171-173.

10. Кривых С.В. Средства дидактического сопровождения медиаобразования обучающихся // Академия профессионального образования. – 2016. - №7. – С.3-13.

УДК 378

Смирнова С.В., директор центра продвижения образовательных программ и проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, e-mail: smirnovasv@mgpu.ru

ПИРИНГОВОЕ ОБУЧЕНИЕ: В ПОИСКЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ИЗ ОПЫТА МГПУ)

Аннотация: в данной статье представлен опыт реализации пирингового обучения как инновационной интерактивной формы неформального и информального открытого образования, направленного на совершенствование профессиональной компетентности учителей русских школ за рубежом.

Ключевые слова: открытое образование, пиринговое обучение, профессиональное развитие, формальное, неформальное, информальное образование.

В условиях глобализации, культурной, социальной, экономической унификации и интеграции русский язык традиционно выполняет функцию не только консолидирующего фактора многонациональной России, но и средства межнационального общения, обеспечивающего доступ других народов к участию в мировых культурных и экономических процессах. Распространение русского языка в мировом пространстве актуально и сегодня: языковая политика государства является важнейшим духовным фактором, обеспечивающим и поддерживающим на высоком уровне состояние национальной безопасности и устойчивости развития России [6].

Данная повестка в комплексе с педагогическими вызовами, стоящими перед учителями в условиях открытого образования и дистанционного обучения (цифровизация образования, развитие навыков функциональной грамотности и др.) определяют новые требования к педагогу в виде готовности к применению

комплекса современных образовательных технологий обучения русскому языку как иностранному в условиях меняющихся образовательных задач [2].

Безусловно, в современном отечественном и зарубежном образовании уже накоплен опыт реализации дистанционных образовательных технологий и методов открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в условиях системы полного дистанционного образования, в том числе опыт реализации цифровых платформ, педагогического дизайна дистанционного занятия, организации обратной связи, автоматического и peer-to-peer оценивания, рефлексии, применения цифровых инструментов (онлайн-досок, видео и аудиоконтентов, визуализации, геймификации и интерактивных заданий) [1].

Однако пока этот опыт разрознен, отсутствует его описание, недостаточно площадок для обсуждения в широких кругах педагогической общественности различных стран. Складывается ситуация, когда разрабатываемые качественные методики и технологии обучения остаются малоизвестными или неизвестными педагогическому сообществу, что ограничивает развитие педагогической инноватики в области открытого образования и дистанционного обучения [4].

Требуется осмысление методических достижений педагогов в профессиональном педагогическом сообществе, учитывающее специфику их страны, региона, традиции преподавания на русском языке и преподавания русского языка. Такое осмысление должно быть основано на широком обсуждении в среде профессиональных педагогов из разных стран с привлечением научно-педагогических работников, специалистов в области открытого образования с использованием дистанционных образовательных технологий.

Одной из новых интерактивных форм сетевого взаимодействия в профессиональной среде является пиринговое обучение, направленное на профессиональное развитие педагогов посредством мобильного совершенствования приоритетных профессиональных компетенций, способствующее непрерывности саморазвития и самообразования.

Термин «peeriing» является формой, исходящей от английского глагола «to peer», что означает «быть на равных правах». В современной научно-методической литературе понятие «пиринговое обучение» находится в стадии становления. Ряд российских исследователей рассматривают пиринговое обучение как субъект-субъектную форму педагогического взаимодействия, направленную на развитие личностных и профессиональных компетенций [5]. Однако, по мнению Е.О. Линник, субъект-субъектным обучением его назвать нельзя, так как субъект-субъектное обучение предполагает педагогическое взаимодействие, направленное на достижение учебной цели, что значительно ограничивает взаимодействие. Пиринговое обучение не ограничено определёнными целями, тематика обычно носит высокий вариативный и гибкий характер, что значительно расширяет традиционное определение субъект-субъектного обучения [3]. Это позволяет рассматривать пиринговое обучение в большей степени как профессиональное неформальное и информальное взаимодействие. При этом средством обучения становится не только открытая профессиональная информация (статьи, вебинары, MOOK и др.), но и само

взаимодействие каждого субъекта коммуникации на сетевое сообщество и сетевого сообщества на каждого субъекта коммуникации.

Примером успешного функционирования системы пирингового обучения в мировой практике является пиринговый университет (P2PU), действующий при поддержке общественной библиотеки в Чикаго (США). Сайт университета позволяет осуществлять профессиональное взаимодействие в следующих форматах: обеспечение доступа к многочисленным образовательным и научным ресурсам, консультирование специалистов сайта, обсуждение актуальных профессиональных вопросов участниками взаимодействия [5].

Идеи методологии пирингового обучения были положены в основу разработки проекта Московского городского педагогического университета в рамках реализации Гранта Министерства просвещения Российской Федерации «Проведение педагогических форумов за рубежом «Технологии и методы открытого образования на русском языке и обучение русскому языку в условиях системы полного дистанционного образования», направленного на создание условий обсуждения (тиражирования) образовательных практик использования технологий открытого и дистанционного образования на русском языке, развитие международного сотрудничества в сфере образования с целью научно-методической поддержки обучения русскому языку.

Для этого в ходе проекта была разработана онлайн-площадка «Учимся вместе», на которой было организовано пиринговое обучение участников форумов по вопросам внедрения новых технологий и методов обучения в условиях удаленного формата, использования образовательных ресурсов, проектирования дистанционной урочной деятельности.

Площадка «Учимся вместе» представляет собой сайт, состоящий из трех крупных разделов: «Форум», «Консультационный кабинет», «Практические кейсы».

Раздел «Форум» позволяет всем зарегистрированным пользователям общаться на тему внедрения методик, технологий дистанционного обучения, делиться материалами и ссылками на открытые ресурсы.

Консультационный кабинет дает пользователю возможность задать вопрос по внедрению методик и технологий дистанционного обучения экспертам МГПУ и получить квалифицированный ответ.

Раздел «Практические кейсы» представляет собой страницу с премодерируемым контентом, который размещают пользователи. Заполнив электронную форму, автор кейса направляет информацию на модерацию по одной из заданных тематик: дистанционное обучение, функциональная грамотность, педагогические технологии преподавания русского языка). После проверки модераторами из числа преподавателей университета кейс размещается на странице в одном из разделов в качестве записи, которую могут комментировать другие пользователи. Кейс может содержать текстовый контент, фото и видео материалы (рисунок 1).

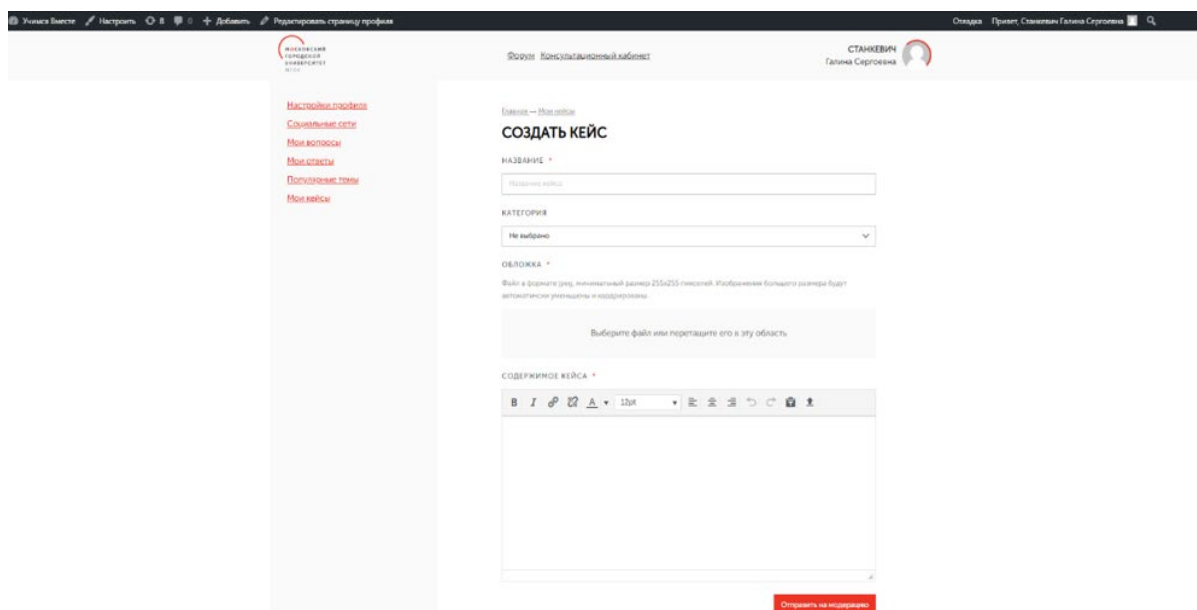


Рисунок 1. Форма для размещения кейсов

Таким образом, платформа «Учимся вместе» позволила осуществить пиринговое обучение не только участников проекта, но и всех заинтересованных лиц по вопросам внедрения новых технологий и методов обучения в условиях дистанционного формата, использования открытых образовательных платформ и иных цифровых ресурсов, а создание банка для обмена лучшими практиками дистанционного обучения заложило основу для долгосрочного профессионального взаимодействия с образовательными организациями зарубежных стран и увеличило число внешних зарубежных партнёров.

Онлайн-площадка «Учимся вместе» продолжает свое функционирование и после окончания проекта как открытое международное пространство методической поддержки педагогов, которое позволяет не только обмениваться опытом, строить траектории и маршруты образовательной мобильности, но и организовать научно-образовательное и культурное взаимодействие между педагогами разных стран, заинтересованных в обучении русскому языку и на русском языке.

В заключении стоит отметить тенденцию интенсивного внедрения новых форм взаимодействия в рамках профессиональных сообществ. Можно предположить, что в ближайшем будущем открытое неформальное и информальное обучение будет важнейшим компонентом системы непрерывного профессионального развития специалистов различных отраслей. Это выдвигает требования к дальнейшему изучению потенциала пирингового образования и внедрению лучших отечественных и зарубежных практик.

Библиографический список

1. Грачева Л.Ю., Баграмян Э.Р., Цыганкова М.Н., Дугарова Т.Ц. Шевелева Н.Н. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 176-200.
2. Десяева Н.Д. Возможности и риски цифровизации языкового образования // Сборник: начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. 2021. С. 14–17.
3. Жмакина М.В. Пиринговое обучение как результат трансформации системы взаимодействий в школе // Гуманитарные науки. 2017. № 3. С. 49-53.

4. Иванова О.А., Смирнова С.В. Интеграция деятельности образовательных организаций в развитии у педагогов компетенций в формировании цифровой грамотности и навыков 21 века. // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XXI Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 508 с.

5. Линник Е.О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное» взаимодействие: психолого-педагогический аспект / Инновационные образовательные технологии. 2013. № 4 (36). С. 48-54.

6. Bokova, T. Kabanova, O. The implementation of massive open online courses into educational processes at Russian universities. The European journal of social & behavioural sciences, EJSBS. London, 2021.

УДК 374

Собинкова И.Г., методист ГБУ ДО ДД(Ю)Т Московского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: lapidance@mail.ru

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация: в данной статье автор представляет педагогической общественности гибкую вариативную практико-ориентированную модель управления профессиональным развитием педагогических работников (МУПР) при консолидации научно-методических, материально-технических и кадровых ресурсов образовательных и других учреждений Московского района Санкт-Петербурга и учреждений города.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, профессиональная компетентность, профессиональное развитие, модель управления профессиональным развитием, партнерское взаимодействие, персональная траектория.

В условиях современности профессиональный стандарт педагогического работника предъявляет высокие требования к его профессиональной компетентности. Это требует повышения квалификации педагога, но не в традиционном понимании приращения у него профессиональных знаний, умений и навыков, а в понимании необходимости расширения личного профессионального пространства специалиста как показателя его профессиональной компетентности [2]. В изменившихся условиях педагогической деятельности появилась потребность в специально организованном научно-методическом сопровождении, которое бы позволило обеспечить переход педагога от пассивной модели адаптивного поведения к активной модели профессионального и личностного развития [1, 3]. Нами разработана гибкая вариативная практико-ориентированная модель управления профессиональным развитием педагогических работников (Далее - МУПР) при консолидации научно-методических, материально-технических и кадровых ресурсов образовательных и других учреждений Московского района и города.

Цель: создание условий для профессионального развития педагогических работников.

Новизна: обновление содержания профессионального развития специалистов в условиях системных преобразований посредством внедрения новых форм профессионального развития. Управление профессиональным

развитием педагогических работников осуществляется **в партнерском взаимодействии** с образовательными и другими учреждениями района и города.

МУПР основана на изучении и удовлетворении образовательных потребностей педагогических работников и предполагает активное использование разнообразных форм повышения уровня профессиональных компетенций; соответствие содержания обучения приоритетным направлениям развития образования; высокий уровень методического сопровождения.

Особое внимание в реализации модели уделяется **персональным траекториям** профессионального развития, которые предполагают не только вариативность выбора педагогом форм и содержания программы профессионального развития, но и самообразование, раскрытие потенциальных профессиональных возможностей посредством участия в профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях, деятельности по реализации Программы наставничества и в педагогических сообществах.

Таблица 1 - Реализация модели управления профессиональным развитием педагогических работников ГБУ ДО ДД(Ю)Т Московского района

Направления методической деятельности	Формы профессионального развития	Содержание методической деятельности
Организация повышения профессиональной компетентности и педагогических кадров	Стажерская площадка Педагогическая студия Вебинары	<ul style="list-style-type: none"> • Представление педагогического опыта в форме активностей: мастер-классов, открытых занятий, выступлений, творческих мастерских, педагогических лабораторий, «круглых столов» и пр. • «Горизонтальное» обучение педагогов. • Информационная поддержка педагогов на обучающих вебинарах различных уровней по вопросам развития дополнительного образования.
Представление профессионального опыта	Научно-практические конференции Профессиональные конкурсы Публикация в профессиональных СМИ, в т. ч. интернет-ресурсах.	<ul style="list-style-type: none"> • Инициирование и методическое сопровождение педагогов на представление опыта профессиональной деятельности. • Инициирование обобщения и описания лучших педагогических практик. • Инициирование педагогов на участие в конкурсных мероприятиях профессионального мастерства.
Организация сетевого и межведомственного кооперативного взаимодействия	Образовательные и социально значимые проекты	<ul style="list-style-type: none"> • Методическое сопровождение сетевых и межведомственных процессов: разработка и реализация образовательных и социально значимых проектов во внутрифирменном формате и в партнерстве со специалистами других образовательных организаций, а также учреждений иной ведомственной принадлежности.
Мотивация педагогов на	Педагогический коворкинг:	<ul style="list-style-type: none"> • Реализация и развитие творческого и профессионального потенциала педагога

Направления методической деятельности	Формы профессионального развития	Содержание методической деятельности
профессиональное развитие и профилактика профессионального «выгорания»	стажерская площадка, педагогическая студия, мастер-классы с элементами социально-психологических тренингов Конкурсы профессионального мастерства Анкетирование	посредством участия в работе жюри районных конкурсов детских творческих объединений и педагогических конкурсов. <ul style="list-style-type: none"> • Инициирование участия педагогов в реализации тематических социально-значимых проектах с привлечением учащихся детских творческих объединений. • Формирование программы стажерской площадки, педагогической студии во взаимодействии с педагогом-психологом. • Изучение спроса педагогических работников на актуальную информацию, связанную с профессиональным развитием.
Реализация приоритетных направлений развития дополнительного образования на уровне образовательного учреждения	Программа наставничества Программа развития ДД(Ю)Т на 2022-2026 гг. Рабочая Программа воспитания ДД(Ю)Т на 2021-2022 гг. Стажерская площадка	<ul style="list-style-type: none"> • Обновление форм и технологий наставнической деятельности, расширение представлений о формах и ролевых моделях наставничества. • Организация обучения наставников • Создание электронных портфолио наставляемых • Обновление и выявление лучших воспитательных практик • Методическое сопровождение событий в рамках реализации Программы воспитания
Аттестация профессиональной деятельности педагогических работников	Групповые и индивидуальные консультации Подготовка профессиональных портфолио	<ul style="list-style-type: none"> • Методическое сопровождение педагогов в межаттестационный период.

Таблица 2 - Оценка эффективности реализации Модели управления профессиональным развитием педагогических работников ГБУ ДО ДД(Ю)Т Московского района

№ п/п	Показатель эффективности	Критерии оценки эффективности		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1.	Освоение педагогами персональной траектории профессионального развития	Высокий уровень - освоено в <i>полной мере</i> (5 баллов)	Средний уровень - освоено в <i>достаточной мере</i> (3-4 балла)	Низкий уровень - освоено в <i>неполной мере</i> (1-2 балла)

2.	<p>Качество организации образовательной деятельности в детских творческих объединениях:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сохранность контингента учащихся • Уровень освоения ДООП 	<p>Высокий уровень (более 80%)</p> <p>Высокий уровень – освоена в <i>полное мере</i></p>	<p>Средний уровень (60-80%)</p> <p>Средний уровень - освоена в <i>достаточной мере</i></p>	<p>Низкий уровень (менее 60%)</p> <p>Низкий уровень - освоена в <i>неполной мере</i></p>
3.	<p>Отзывы родителей обучающихся о качестве образовательного процесса</p>	<p>Высокий уровень – <i>отзывы только положительные</i></p>	<p>Средний уровень – <i>наряду с положительными имеют место отрицательные отзывы</i></p>	<p>Низкий уровень – <i>отзывы только отрицательные</i></p>

Представленная модель управления профессиональным развитием педагогических кадров, в силу своей мобильности, гибкости, вариативности, предоставляет возможность ее участникам достраивать или создавать иные условия профессионального роста педагогов (по организационным и содержательным основаниям), которые отвечают современным потребностям педагогического сообщества и системы образования в целом.

Библиографический список

1. Байдурова Л.А. // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. –2011.- No 7. – С. 41-46.
2. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
3. Коваленко М.А. Профессиональное развитие: искусство подготовки сотрудника/Коваленко М.А.//Управление развитием персонала. – 2012. – No 03(31). С. - 200-203.

УДК 373

Степанова О.В., учитель английского языка ГБОУ гимназия № 587 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: info.sch587@obr.gov.spb.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в данной статье автор описывают практический опыт формирования цифровой компетентности учителя иностранного языка гимназии Санкт-Петербурга, раскрывает особенности формирования его цифровой компетентности с позиции специфики использования цифровых технологий в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: современная школа, аспекты обучения иностранному языку, навыки и компетенции XXI века, цифровая компетентность и цифровая грамотность учителя, формирование цифровой компетентности учителя иностранного языка.

Вызовы стремительно меняющегося мира в большей степени определяют изменения, которые происходят в современной школе. Сегодня не работают стереотипы, современный мир сложен и разнообразен. Он диктует вариативность

и открытость в деятельности, в том числе образовательной. Именно поэтому меняются целевые ориентиры в современном образовательном процессе. Школа ставит перед собой задачи формирования у учащихся навыков и компетенций XXI века, которые позволяют лучше разбираться в разных дисциплинах и в потоках новой информации, находить и использовать необходимые знания [1]. Важно создавать для детей новые возможности, используя которые школьник сможет получать знания, планировать свою деятельность и ставить цели, понимать себя, оценивать свои силы и определять интересы, стремиться к саморазвитию и самообучению, быть успешным.

Цифровая компетентность всех участников образовательного процесса становится все более актуальной [2]. Современный учитель должен быть компетентным в использовании цифровых образовательных технологий и ресурсов интернет. Повышается уровень требований к квалификации учителя и его профессиональной компетентности, в том числе в области использования цифровых технологий для проектирования и осуществления образовательного процесса.

Цифровая компетентность учителя иностранного языка имеет свою специфику. Она связана с тем, что организация обучения иностранному языку предполагает создание искусственной языковой среды для обучающихся. Поэтому включение различных цифровых средств вносит в этот процесс новые перспективы, делает его современным и результативным. Особая сложность в этом связана с тем, что учащийся должен быть активным в этой среде. Для этого используются самые различные цифровые технологии и средства, например, интерактивные системы, позволяющие одновременно работать с анимированной компьютерной графикой, со звуком, видеокадрами, статическими текстами и изображениями. Перед учащимися встают небольшие реальные задачи, которые и приходится решать совместно, сотрудничать на иностранном языке, самостоятельно принимать решения. В ходе активной работы с продуктивным применением знаний в необычных условиях раскрывается степень владения языковой, речевой, учебно-познавательной и компенсаторной компетенциями. Цифровые технологии приходят на помощь для реализации коммуникативного подхода в обучении английскому языку. Актуализация полученных знаний в ходе практического взаимодействия на иностранном языке стимулирует развитие всех базовых коммуникативных навыков. Неформальное общение за рамками привычного урока иностранного языка дополняет и оживляет систему обучения.

Педагогическое сообщество учителей иностранного языка гимназии № 587 поставило перед собой задачи непрерывного развития своей цифровой профессиональной компетентности, которая включает в себя несколько компонентов: мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный [3].

Мотивационно-личностный компонент цифровой профессиональной компетентности учителя отражает его осознанную потребность в применении цифровых технологий в профессиональной деятельности, связан со стремлением учителя использовать цифровые технологии в обучении, совершенствоваться в этой сфере.

Когнитивный компонент предполагает наличие у учителя актуальных интегрированных знаний, способность к их постоянному совершенствованию,

готовность к творческой активности, обладание гибкостью и критичностью мышления. Это совокупность знаний в области компьютерных технологий и педагогических знаний по использованию компьютерных технологий.

Деятельностный компонент определяют как активное использование возможностей новых информационных технологий и компьютера в профессиональной деятельности, как фактор развития информационной культуры, саморазвития, а также процесс формирования тех же качеств у обучающихся.

Рефлексивно-оценочный компонент цифровой профессиональной компетентности включает способность к анализу и самоанализу выполняемой деятельности, согласованию целей, способов и полученных результатов, осознанию своего стиля деятельности, готовность к его творческому изменению, готовность к самосовершенствованию и саморазвитию. Способность учителя к рефлексии определяет успешность его профессиональных действий в новых для него условиях.

Гимназия всегда стремилась развивать открытое образовательное пространство, в том числе используя внедрение цифровых технологий и активизацию формирования цифровой компетентности учителей и учащихся.

Диагностические материалы показали, что уровень цифровой компетентности учителей значительно вырос, произошла активизация взаимодействия в образовательном пространстве всех его участников. Намечены стратегии развития в дальнейшем использовании цифровых технологий для формирования у гимназистов навыков XXI века.

Библиографический список

1. Мироненко Е.С. Компетенции XXI века vs образование XXI века // Вопросы территориального развития. 2019. №2 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-xxi-veka-vs-obrazovanie-xxi-veka> (дата обращения: 11.05.2021).

2. Уваров Александр Юрьевич Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь/Researcher. 2019. №1-2 (25-26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-shkoly-i-tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya> (дата обращения: 11.05.2021).

3. Яковлева Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-buduschego-pedagoga-komponentnyy-sostav> (дата обращения: 19.03.2022).

УДК-378

Сырых Т.В., канд. пед. н., доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», Воронеж, e-mail: tv_syryh@mail.ru

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ СИТУАЦИЯМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ПРОФИЛАКТИКЕ

Аннотация: в статье анализируются возможные пути и предложения по подготовке будущих педагогов к профессиональному поведению в экстремальных ситуациях и их профилактике, исходя из понятия физической, психической и нравственно – психологической безопасности обучающихся.

Ключевые слова: педагогика, школа, экстремальные ситуации, пути подготовки будущих педагогов.

Современный, динамично меняющийся мир 21 века показывает нам значимость образования, культуры, гуманизма как основных ресурсов человеческой цивилизации. Всё это предъявляет новые требования к школе как к значимому социокультурному институту, обладающему социозащитной функцией.

Термин «социально-педагогическая защита», по мнению М. В. Шакуровой, предполагает систему условий и средств, которые обеспечивали бы физическую, психическую и нравственно-психологическую безопасность воспитанника, создавали материальные и нравственные условия для свободного развития его духовных и физических сил [5, с.6]. Современная школа не расположена в безвоздушном пространстве. Она, по образному выражению, доктора педагогических наук, профессора Е.А. Ямбурга, существует «на семи ветрах» – идеологических, геополитических, социально-экономических, национальных, конфессиональных, психоэмоциональных, наконец, иррациональных, ибо человеческие поступки не сводимы исключительно к рациональным мотивам. Порой эти ветры приобретают шквалистый характер, прогибая школу со всеми ее обитателями (педагогами, детьми и родителями) то в одну, то в другую сторону [6].

Сегодня, когда рост количества и масштабов аварий, катастроф, стихийных бедствий и террористических актов, а также ущерба, наносимого всеми этими событиями экономике и экосфере, это актуально как никогда. В таких условиях развитие культуры безопасности подрастающего поколения становится важнейшей задачей государства и общества. В этой связи возрастает ответственность учителей, руководителей любой образовательной организации и школы, прежде всего, не только за обеспечение высокого качества знаний обучающихся, но и возможности применить полученные знания, умения, навыки в условиях экстремальных ситуаций. Поиск путей, средств и методов формирования готовности учащихся, как минимум старших классов, к эффективным действиям в экстремальных ситуациях – это одна из задач современной школы. Формированию у обучающихся готовности к деятельности в экстремальных ситуациях посвящены работы таких отечественных ученых, как А.М. Катунков, Л.А. Кандыбович, В.Д. Пономаренко, Т.С. Назарова и др. Вторая, не менее важная задача в контексте социозащитной функции школы – это целенаправленная социозащитная деятельность самих педагогов по оказанию помощи нуждающимся в ней детям в момент критической, экстремальной ситуации.

Сегодня, к сожалению, всё чаще, как показывают современные исследования, педагогическая деятельность связана с экстремальными ситуациями, в том числе и с угрозой жизни педагогов и обучающихся. Нападение подростка на учеников с ножом в школе № 127 г. Перми (январь 2018 года), трагедии в Керчи (политехнический колледж, октябрь 2018) и в гимназии в Казани (весна 2021 год) – такие экстремальные ситуации в образовательных организациях стали случаться чаще, несмотря на ряд принимаемых нашим государством мер.

Такая тенденция обуславливает необходимость формирования у педагогов готовности к адекватному поведению в экстремальных ситуациях, заставляет задумываться о путях, средствах и методах формирования такой готовности.

Экстремальная ситуация, как характеризует её Н.В. Рязанова, это сложная, выходящая за рамки обыденности обстановка, которая складывается на определённой территории в результате действия определённых лиц, либо техногенных или других видов катастроф, угрожающая человеческими жертвами, материальными потерями и другими негативными последствиями [3]. Неподготовленность педагога к действиям в такой ситуации может приводить к поведенческому тупику, ибо принятия решения опосредуется наличием ситуации опасности, вводит в ступор, стресс. Поведенческая напряжённость в этом случае будет зависеть ещё и от индивидуальных особенностей педагога, его стрессо- и эмоциональной устойчивости, от свойств нервной системы, мотивов поведения.

Соглашаясь с мнением А.В. Савченкова, мы осознаём, что подготовленный к экстремальной ситуации педагог лучше разбирается в особенностях её возникновения, правильно оценивает её, понимает истинные мотивы субъектов ситуации, предвидит развитие дальнейших событий и возможные последствия её развития для себя и других участников образовательного процесса [3]. Подготовленность к такого рода ситуациям позволяет убрать эффект неожиданности, быть, вернее, готовым к нему профессионально, допускать меньше ошибок, сохраняя жизни людей, прежде всего, детей, попавших в экстремальную ситуацию. И начинать подобного рода подготовку надо уже при работе со студентами – будущими педагогами, как в педагогических вузах, так и в педагогических колледжах. Признав аксиомой необходимость подготовки будущих педагогов к профессиональному поведению в экстремальной ситуации, мы задались вопросом – что может и должна представлять собой такого рода подготовка? При ответе на этот вопрос мы решили проанализировать опыт региональных педагогических вузов РФ, доступный нам по исследованиям коллег, и, в том числе, опыт родного вуза – ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет». При анализе имеющегося теоретического и практического опыта подготовки студентов – будущих педагогов, мы исходили из того, что для решения конкретных проблем, связанных с возникшей экстремальной ситуацией, им необходимо быть компетентными, как минимум, по следующим основным вопросам:

- точно осознавать, с какими экстремальными ситуациями в своей профессиональной деятельности они могут столкнуться и какие трудности им необходимо будет преодолевать;
- уметь качественно выполнять повседневную профессиональную деятельность, несмотря на экстремальные факторы;
- обладать отработанными умениями выполнять особые действия, адекватные разным типам экстремальных ситуаций;
- владеть различными знаниями и умениями эффективного действия (без растерянности) в непривычных обстоятельствах;
- обладать повышенной эмоциональной устойчивостью, не снижая свой профессионализм в зависимости от непредвиденных обстоятельств;
- быть способным достигать свои педагогические цели и задачи, невзирая на внешние помехи и обстоятельства [4, с.63].

Наиболее соответствующим, целенаправленным теоретическим, практико-ориентированным курсом для овладения вышеизложенными компетенциями, нам показался курс «Экстремальной педагогики», разработанный доцентом А.М. Олешковой (Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, Свердловская обл.). Автор курса предлагает 7 чётко ориентированных на заявленную проблематику блоков курса, каждый из которых помогает будущему педагогу сориентироваться в той или иной проблеме, с которой он встретится в рамках своей будущей профессиональной деятельности. А.М. Олешкова анализирует анатомию насилия в человеческом обществе, в том числе – в семье и школе, делая это применительно к психовозрастным особенностям детей и подростков. Она также акцентирует наше внимание на языке общения и субкультурах современной молодёжи, на их общении в социальных сетях, уделяет должное внимание в рамках курса практической работе студентов по анализу педагогический кейсов, ситуаций, тренировке поведенческих навыков через имитируемую экстремальную ситуацию (пожар, эвакуация, нападение, поведение с преступником и др.) [2]. Интересным вариантом для решения заявленных проблем по подготовке будущих педагогов к осознанным и профессиональным действиям в экстремальных ситуациях нам показалось и предложение Д.Л. Быкова, известного писателя, публициста, вузовского преподавателя и педагога одной из частных школ г. Москвы. Как человек, который не понаслышке знает о проблемных ситуациях в современной школе, он считает, что в России должен быть создан институт, где работают специалисты – педагоги, психологи, социальные педагоги, способные профессионально «разруливать» сложную ситуацию, возникшую в любом образовательном учреждении. Институт быстрого реагирования на педагогические проблемы, решить которые обычный школьный учитель сегодня часто не в состоянии, по мнению Д.Л. Быкова [1]. Принцип действия такого института автору идеи видится в следующем: у вас проблемная, экстремальная ситуация в коллективе, в образовательном учреждении, в классе – вы не можете с ней справиться как учитель, и вы сообщаете об этом дежурному инспектору в этот институт. После этого к вам приезжает специалист и помогает разобраться с ситуацией на месте, работая с детьми, с конкретным ребёнком, с родителями, педагогами и т.д. Специалисты – инспекторы данного института, по мнению Д.Л. Быкова, могли бы стать наставниками молодых педагогов, а также педагогов, у которых есть проблемы при установлении контактов с современными подростками. На ранних этапах они могли бы помогать в выявлении, профилактике и/или блокировке опасных тенденций в школе, классе [1]. То есть, институт таких специалистов, с одной стороны, будет способен стать своеобразной «скорой помощью» для педагогов в сложных экстремальных ситуациях, с другой стороны – может стать основой их профессиональной подготовки к профилактике таких ситуаций, так как связанные с экстремальной педагогикой и её профилактикой педагогические технологии становятся сегодня более актуальными и востребованными.

Достижение целей педагогического образования в этом направлении, безусловно, связано и с личностным потенциалом педагога, на что мы уже акцентировали внимание выше. От педагогов в данном контексте требуются не только теоретические и практические знания и умения, связанные с преподаваемой дисциплиной, а также коммуникативные способности,

являющиеся основой педагогической работы, от них требуется также эмоциональная устойчивость, умение адекватно реагировать на различные проблемные ситуации, стрессоустойчивость, умение распознавать патологические психические состояния субъектов образовательного процесса и др. Определённый опыт и методические наработки в данном направлении есть и у преподавателей ФГБОУ ВО «ВГПУ» (г. Воронеж). Изучение студентами разных курсов учебных дисциплин, направленных на освоение будущей профессиональной деятельности, включает и познание себя, своих личностных качеств (стрессоустойчивости, эмпатии, ассертивности и др.), особенностей поведения, коммуникации, что важно для осознания своего поведения в сложных, экстремальных ситуациях. В качестве примера можно привести такие учебные дисциплины, как «Оценка личностно-профессиональных ресурсов педагогов», «Основы вожатской деятельности», «Введение в профессию» и др. Так, в рамках курса «Оценка личностно – профессиональных ресурсов педагогов», студенты – бакалавры 1-х курсов направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», познавая свой потенциал, анализируют различные проблемные педагогические ситуации, решают педагогические кейсы, участвуют в мини – тренингах, обучаясь искусству диалога и взаимопонимания

В курсе «Социально-педагогическая диагностика» (бакалавриат, 4 курс, направление «Психолого-педагогическое образование»), ориентированном на диагностику проблем обучающихся и их профилактику, будущие педагоги анализируют, в том числе, и социальные сети, интересующие современную молодёжь (Тik-Tok, Telegram и другие популярные в школьной среде ресурсы), чтобы быть в курсе основных рисков пребывания в них.

Профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе обусловлена и такой формой работы как производственная (педагогическая) практика. Именно практика, на наш взгляд, выступает своеобразным интегрирующим звеном, связывая теоретическое и практическое обучение. В рамках различных видов практик наши студенты работают над разными заданиями, включая и задания, так или иначе связанные с осознанием сложности выбранной педагогической профессии (профессиональное выгорание, активная коммуникация, многозадачность, экстремальные ситуации). Примером могут быть такие задания в рамках проектно – технологической практики (бакалавриат, 3 курс, направление «Психолого-педагогическое образование»), как:

- разработка анкеты и проведение онлайн-опроса педагогов о проблемах буллинга в школьной среде и их готовности противостоять этому,
- проведение консультационных бесед со специалистами – психологами и социальными педагогами,
- разработка и апробация в рамках практики программы «Профилактика буллинга» и т.д.

В 2021 году научным коллективом кафедры практической психологии (руководитель – доцент Т.Л. Худякова) в нашем вузе была создана научно-исследовательская лаборатория психологической безопасности личности в образовательной среде. Командой лаборатории был разработан диагностический инструментарий психологической безопасности субъектов образовательного процесса в условиях реализации цифровых образовательных технологий. Его содержание направлено на оценку рисков и угроз психологической безопасности

образовательной среды в субъективных репрезентациях педагогов школ, преподавателей вузов, студентов, школьников и их родителей.

Исходя из возможных вариантов опыта подготовки будущих педагогов к профессиональному и осознанному поведению в экстремальных ситуациях, нельзя не сказать о работе кураторов студенческих групп в нашем вузе. В своей работе со студентами различных курсов и профилей они затрагивают вопросы профилактики терроризма, насилия, содержание молодёжных субкультур и другую актуальную проблематику. Изучение учебных дисциплин, направленных на освоение будущей профессиональной деятельности, содержание педагогических практик, работа лаборатории психологической безопасности личности – всё это, на наш взгляд, способствует развитию профессиональной компетентности, необходимой для разрешения и профилактики экстремальных ситуаций в будущей педагогической работе. Да, определённым минусом в нашей работе в этом направлении является рассредоточенность информации между разными дисциплинами, не системность практической работы, ориентированной на экстремальные ситуации и их профилактику, отсутствие единого видения проблемы и путей её решения.

Мы солидарны с мнением А.М. Олешковой относительно того, что в педагогическом сообществе в 21 веке должна состояться дискуссия и обсуждение тех вопросов, которые касаются подготовки будущих педагогов к экстремальным ситуациям в педагогической деятельности и их профилактике [2].

Включение курса экстремальной педагогики в образовательный процесс подготовки будущих педагогов разных профилей и направлений, на наш взгляд, является в настоящее время необходимым условием и определяет перспективное направление дальнейшего исследования данной проблематики.

Библиографический список

1. Кутенков Б. Дмитрий Быков: экстремальная педагогика – это умение говорить с детьми о смысле жизни / Б. Кутенков. - Учительская газета. - №11 от 13.03.2020. - URL: <https://ug.ru/dmitrij-bykov-ekstremalnaya-pedagogika-eto-umenie-govorit-s-detmi-osmysle-zhizni/> (дата обращения 05.03.2022)
2. Олешкова А.М. Экстремальная педагогика как способ распознавания насилия в школе / А.М. Олешкова // Гуманитарный научный вестник. - 2021.- №7. - С. 37-42. - URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2021/07/Oleshkova.pdf> (дата обращения 01.03.2022)
3. Савченков А.В. Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога/А.В. Савченков. - Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. - 2018.- Том 8.- № 5.- С. 22- 40. - URL: <http://vestnik.nspu.ru/> (дата обращения 28.02.2022)
4. Савченков А.В., Уварина Н.В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики/А. В. Савченков, Н. В. Уварина. // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2018. - Т. 10. - № 1. - С. 61-69.
5. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/М.В. Шакурова. - М.: Академия, 2007. - 272 с.
6. Ямбург Е. А. Подняться над эгоизмом собственной боли /Е. А. Ямбург. - Новая газета. - № 125. - 12.11.2018.- URL: <https://novayagazeta.ru/> (дата обращения 21.02.2022)

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ» В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация: в данной статье автор анализирует содержание понятия «смешанное обучение», которое представлено в работах зарубежных и отечественных исследователей. На основании изученных материалов даются выводы о положительных сторонах системы смешанного обучения и о трудностях, которые могут возникнуть при реализации этой модели.

Ключевые слова: смешанное обучение, образовательный процесс, научно-педагогические исследования.

В настоящий момент развитие новых информационных технологий уже внесло изменения во все сферы жизни общества – ускорился ритм жизни, упростились условия взаимодействия человека с окружающим миром посредством удалённых форм общения, трудовой занятости и, конечно же, обучения. Кроме того, свои коррективы, начиная с весны 2020 года, внесла неблагоприятная эпидемиологическая обстановка, потребовавшая экстренного перехода образовательных организаций всех уровней на дистанционное обучение. Именно тогда вновь усилился интерес к «смешанному обучению», положительными сторонами которого исследователи признают интерактивность и вариативность образовательного процесса, повышение эффективности за счет рационального использования современных информационно-коммуникационных технологий, реализацию в практической деятельности личностно-ориентированного и компетентностного подхода, развитие у обучающихся самостоятельности, критического мышления, информационных и цифровых компетенций.

Однако внедрение смешанного обучения в образовательный процесс выявляет целый ряд проблем. Одной из главных, является отсутствие в педагогической среде единого определения и понимания термина «смешанное обучение». Об этом следующим образом сказано в статье А.В. Логиновой «Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения»: «Сейчас почти все в области образования размахивают смешанным флагом, говоря: «Мы используем смешанное обучение», даже если они не имеют ни малейшего понятия о том, что это такое» [4, с. 810].

Сам термин «blended learning» стал применяться в конце XX столетия. Однако только в 2006 году вышла книга К.Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты», представляющая собой одно из наиболее полных исследований смешанного обучения. Данные исследователи предложили, как широкое толкование этого явления, предполагающее совмещение различных методов и способов обучения, так и более конкретное, звучащее следующим образом: «смешанное обучение – это форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу, face-to-face) с обучением посредством применения компьютерных технологий» [6, с. 103].

После того, как это определение закрепились в научной среде, наступил момент выявления в смешанном обучении продолжительности деятельности в режиме онлайн. Бр. Томлинсон и Кл. Виттейкер в своем пособии «Смешанное обучение в преподавании английского языка: разработка и внедрение курса» выделяют четыре формы применения компьютерных технологий в традиционном обучении:

- обучение с применением сети Интернет, web-enhanced (минимальное использование онлайн-деятельности);
- смешанное обучение, blended (до 45% онлайн-деятельности);
- гибридное обучение, hybrid (45-80% онлайн-деятельности);
- дистанционная форма обучения, fully online (более 80% онлайн-деятельности) [6, с. 104].

Соответственно, исходя из вышесказанного, для этих учёных смешанное обучение – это логичное, последовательное развитие традиционных форм в условиях изменения среды, при этом, продолжительность деятельности в режиме онлайн до 45%. Еще одним параметром важным для понимания специфики смешанного обучения становится признание его индивидуальности в каждом конкретном случае применения в зависимости от поставленных задач. Об этом своей брошюре «Смешанное обучение сегодня: проектирование новой архитектуры обучения» говорит организация «Oxford Group», имеющая значительный опыт внедрения смешанного обучения [6, с. 105]. Также необходимо обратить внимание на работу исследователей из некоммерческой ассоциации «Educause», у которых определение смешанного обучения включает в себя такие параметры как эффективность (в онлайн-деятельности) и возможность социализации обучающихся (при их аудиторном взаимодействии) [6, с. 105].

Таким образом, анализ некоторых определений зарубежных авторов свидетельствует о том, что продолжается процесс конкретизации определения «смешанное обучение», но полный консенсус ещё не достигнут.

В русскоязычный дискурс понятие «смешанное обучение» вошло недавно, но само явление вызывает серьезный интерес. Одна из трактовок определения «смешанное обучение» принадлежит Е.К. Васину, который видит в нём двухуровневую конфигурацию. В качестве первого уровня обозначено дистанционное изучение теоретического материала, а второго – очная реализация практической учебной деятельности в условиях образовательной организации. При этом специализированные ресурсы сети Интернет становятся полноценным участником процесса обучения на основе функционирования деятельностного треугольника «обучающийся – учитель – ЭОР» [1]. Интересным также представляется мнение С.Д. Калининой, которая в качестве одной из обязательных частей смешанного обучения предлагает такую форму, как вебинар, интегрируя в известный всем традиционный метод электронные образовательные технологии [3, с. 38]. И.А. Малинина на основе опыта применения технологий смешанного обучения формулирует это определение как комбинирование обучения «лицом к лицу» с обучением при помощи специализированных электронных образовательных ресурсов, новейшего поколения, позволяющих осуществлять совместную деятельность субъектов учебного процесса. Также, по ее мнению, смешанным признаётся обучение, при котором от 30 до 79% учебного

времени проводится в режиме онлайн [5]. С.Б. Велединская и М.Ю. Дорофеева в своих работах утверждают, что «смешанное обучение» – это модель, построенная на основе интеграции и взаимного дополнения технологий классического и дистанционного обучения, предполагающая субституцию части классических учебных занятий с различными видами учебного взаимодействия в электронной среде [2].

Таким образом, отечественные исследователи признают основными характеристиками смешанного обучения использование компьютерных технологий и сети Интернет, а также наличие личного взаимодействия участников образовательного процесса. Помимо этого, они дополняют определения зарубежных авторов, дискутируя о том к какой дидактической категории относить изучаемое явление – к методу или форме, о пропорциях «смешения», о появлении новых «участников» смешивания. Следует отметить, что не все зарубежные и отечественные исследователи конкретизируют определение «информационные технологии». Это вызывает определённый парадокс, ведь использовать компьютер можно, как с подключением, так и без подключения к сети Интернет, а смешанное обучение, всё-таки, опирается на первый из этих вариантов.

Изучение и анализ состояния вопросов смешанного обучения в психолого-педагогической литературы и образовательной практике дает основание сделать следующие выводы:

- отсутствует единое определение понятия «смешанное обучение»;
 - большинство зарубежных и отечественных исследователей признают, что смешанное обучение характеризуют два основных фактора:
 - использование компьютерных технологий и сети Интернет;
 - наличие личного взаимодействия преподавателей и студентов.
- Положительными сторонами системы «смешанного обучения» являются:
- обучение независимо от времени и места;
 - снижение временных и финансовых затрат на обучение;
 - обеспечение эффективных инструментов управления обучением;
 - создание онлайн-контента многократного использования и его интеграция с оффлайн-контентом;
 - обучение более чем в одной среде, расширение рамок учебного заведения;
 - активное социальное взаимодействие обучаемых между собой и с преподавателями;
 - гибкость образовательной траектории для каждого обучающегося;
 - разнообразие дидактических подходов;
 - индивидуальный контроль за обучением;
 - естественное освоение учащимися современных средств коммуникации;
 - приоритет самостоятельной деятельности обучающегося.

В то же время, существуют и трудности в использовании системы «смешанного обучения», среди которых:

- сложность разработки «архитектуры» модели смешанного обучения для конкретной образовательной организации;
- большинство учебных материалов традиционного обучения не подходит для использования при смешанном обучении;
- отсутствие средств на разработку учебного контента;

- недостаточная квалификация педагогических кадров для разработки нового контента, выстраивания современных индивидуальных траекторий образования студентов;

- отсутствие современных средств обучения у преподавателей и обучающихся;

- недостаточная мотивация к реализации моделей смешанного обучения у преподавателей и обучающихся.

Тем не менее, резюмируя вышесказанное, следует отметить, что смешанное обучение, как форма организации образовательного процесса, обладает большим ресурсом для решения тех задач, которые стоят перед системой образования в целом и каждым отдельным образовательным учреждением, в частности.

Библиографический список

1. Васин Е.К. Об оценке продуктивности смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника // Современные проблемы науки и образования. 2016. – № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24321> (дата обращения: 18.03.2022).

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

3. Калинина С.Д. Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета // Гуманитарные науки и образование. №3 (23). 2015. — С. 37-42.

4. Логинова А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой учёный. 2015. №7(87). — С. 809-811.

5. Малинина И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 18.03.2022).

6. Рубцов Г.И., Панич Н.В. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия// Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №5 (32). — С.102-108.

УДК 376

Яковлева Н.Ф., к.пед.н., доцент ФБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астаьева», Красноярск, E-mail: natalia_mclaren@mail.ru

УМЕНИЕ ПЕДАГОГА СЛУШАТЬ В ПОДДЕРЖКЕ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВОСПИТАННИКА

Аннотация: автор анализирует умение педагога слушать ребенка, лишенного родительского попечения, с позиций разных типов научной рациональности в классической, неклассической и постнеклассической педагогике.

Ключевые слова: сироты, умение слушать, ценностное самоопределение, поддержка.

Умение слушать представляется достаточно простым и хорошо изученным. Если это словосочетание задать в любой поисковой системе интернет, то менее чем через секунду можно получить примерно полтора миллиона результатов. Однако, такое ли это простое умение, если речь идет об умении педагога так слушать ребенка, чтобы в результате этого слушания у него формировалось (развивалось, изменялось) ценностное отношение к окружающим его людям,

самому себе, жизненным обстоятельствам. В содержание словосочетания «поддержка ценностного самоопределения» возможно вкладывание различных смыслов, при этом смыслы воспитателя и воспитанника могут значительно отличаться. В работе сделана попытка рассмотреть умение педагога слушать как инструмент поддержки ценностного самоопределения с позиций разных типов научной рациональности в классической, неклассической и постнеклассической педагогике.

Умение педагога слушать в классической педагогике. Научная рациональность в классической педагогике связывалась с идеей прямолинейного онтологизма, в которой приоритет отдавался цели и содержанию педагогического воздействия, а все, что относилось к его субъекту (ребенку), практически не рассматривалось [1]. Ценностное развитие детей сводилось к установлению соответствия между их поведенческими характеристиками и ценностями социума. «Проводником» ценностей и норм социума выступал педагог как безусловный и идеальный их носитель. Слушая рассказ воспитанника о волнующем его событии (трагическом происшествии, конфликтной ситуации), педагог в большей степени акцентировался на фактологических аспектах ситуации – участниках, их действиях, обстоятельствах. При этом сам педагог находился вне ситуации, о которой шла речь, он выступал в роли арбитра, судьи, критика, сочувствующего, нейтрального или осуждающего. Цель ценностного ориентирования воспитанника он усматривал в императивах – *делай и поступай как должно, так как это делаю я, твой воспитатель, и у тебя установятся гармоничные отношения с социумом.* Слушание сопровождалось монологическими высказываниями (*ты должен знать..., понимать..., не нарушать...*), оцениванием поведения (*это плохо..., так делать не принято...*), назидательными вопросами (*Почему ты нарушил...? Ты понимал...? Ты знал...?*). Контекст ситуации – обстоятельства жизни ребенка, его жизненный опыт, позиция, переживания, практически исключались из ситуации слушания. Итогом такой беседы для педагога являлась «фотография» ситуации, причем фотография черно-белая, описывающая ее в категориях «хорошо-плохо», «нравственно-безнравственно», «сущее-должное». Итогом для воспитанника была оценка ситуации педагогом, которая могла совпадать, не совпадать, противоречить его собственной.

Умение педагога слушать в неклассической педагогике. Научная рациональность неклассической науки отказалась от прямолинейного онтологизма, включила в процесс познания наблюдателя и средства наблюдения. Применительно к слушанию это означает, что ситуация не тождественна рассказу о ней, она меняется вхождением в нее педагога и зависит от средств, которыми он будет пользоваться. В рассказе ребенка допускается истинность нескольких описаний ситуации с точки зрения различных участников с учетом их переживаний, смыслов, ценностей. Ситуация в рассказе ребенка осмысливается не «сама по себе» как набор фактов, обстоятельств и действий участников, а в контексте предшествующих событий и его жизненного опыта. Педагог лично включается в ситуацию: не осуждает, а ищет смысл поступка ребенка; не сочувствует, а переживает вместе с ребенком; не критикует, а старается помочь. Используется эмпатическое слушание для нормализации эмоционального состояния ребенка. В диалогическом (активном) слушании средства отбираются

с целью максимально актуализировать активность самого ребенка в осмыслении ситуации. Используются вопросы: *что помешало...? Предположи, как это видит другой человек... Что он чувствует...?* Причинность ситуации сменяется вероятностной причинностью и пониманием, что у ребенка могут быть постоянные состояния и изменчивые характеристики. Итогом слушания для педагога является то, что рассказ о ситуации, ее реконструкция, из статичного черно-белого оттиска превращается во фрагмент реальности, фрагмент жизни воспитанника, включающий эпизоды прошлого, живых переживающих и чувствующих людей, их отношения и ценности. В слушании педагог исключает морализирование, оценивание, назидание. Цель слушания уже не установление соответствия между ценностями социума и ценностью воспитанника, а достижение резонанса с его чувствами и переживаниями. Итогом слушания для ребенка являются новые смыслы ситуации и связанные с ними ценности.

Умение педагога слушать в постнеклассической педагогике. Научная рациональность постнеклассической педагогике в понимание ситуации и в понимание ребенка включает их саморазвитие и самоорганизацию как систем, открытых для воздействий (флуктуаций). Ситуация ребенка и сам ребенок непрерывно меняются под воздействием флуктуаций, которыми могут быть самые разные события. Сильные флуктуации в пограничных ситуациях, связанных со страданиями, утратами (например, родителей) порождают хаос, когда разрушаются ценности, теряются смыслы, но этот хаос является многообразием возможностей, которое Х.Л. Борхес образно представил как «сад расходящихся тропок» [2]. Здесь речь идет о переходе в новое состояние, которое будет относительно стабильным до действия новых флуктуаций и появления новых точек бифуркации.

Ценностное самоопределение с позиций самоорганизации и саморазвития можно представить как поиск гармонии с самим собой, с близким окружением и широким социумом. Поиск гармонии определит выбор аттрактора «здесь и сейчас» из множества потенциально возможных линий развития в точках бифуркации. Целью слушания выступает не установление соответствия личных и общественных ценностей, не достижение ценностного резонанса мыслей и чувств воспитанника с мыслями и чувствами педагога как носителя общественных ценностей, а резонансное педагогическое воздействие в точке бифуркации.

Такое слушание чрезвычайно сложно описать технологически, нужно слушать так, такие вопросы задавать, чтобы из ценностно-смыслового хаоса в конус притяжения попал один из аттракторов, который наиболее соответствует внутренним ресурсам ребенка и ресурсам окружающей его в данный момент среды. В каждом отдельном случае это уникальный набор вопросов: *что ты сейчас чувствуешь? Какие слова ты хотел бы услышать? Как я могу тебе помочь? Что мы можем сделать вместе? Какие плюсы ты видишь в своем положении?*

Выводы. В классической педагогике умение педагога слушать означало способность достигать соответствие между сущим (актуальными ценностями воспитанника) и должным (ценностями социума). Умение педагога слушать в неклассической имело целью достижение «дельты» между «было» (антиценности воспитанника) и «стало» (принятие ценностей социума воспитанником). В постнеклассической педагогике нужно слушать, чтобы понять, как осуществляется

этот переход и помочь ему осуществиться. Средства слушания в пограничных ситуациях совершенно уникальны, требуют мастерства педагога, и конечно, дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В. С. Степин. — М.: Гардарики, 2006. — 384 с.
2. Хорхе Луис Борхес. Сад расходящихся тропок [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://lib.ru/BORHES/sad.txt>

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

УДК 373.1

Абдуллаева С.А., учитель математики ГБОУ СОШ № 93 Пушкинского района Санкт-Петербурга; e-mail: sabina_abdullaeva_97@inbox.ru

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье проводится анализ понятия «дистанционные образовательные технологии», определяется их образовательная роль в условиях COVID-19 и изоляции, объявленной в марте-июне 2020 г. в России. Так же в статье описываются особенности применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) на уроках математики. Исследование строится на практической организации уроков математики с применением дистанционных образовательных технологий в 8 классе.

Ключевые слова: дистанционные технологии, математика, ДОТ, COVID-19, дистанционное образование.

В условиях COVID-19 и изоляции, объявленной в марте-июне 2020 г. в России, появилась срочная необходимость внедрения дистанционных технологий в образовательных организациях, исходя из чего было решено подробнее рассмотреть особенности и эффективность практического применения дистанционных образовательных технологий на уроках математики. Приступая к рассмотрению круга проблем, связанных с использованием дистанционного обучения в начальной школе, прежде всего, рассмотрим основные определения. Педагогический словарь трактует обучение как «целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания» [1]. Большая педагогическая энциклопедия определяет дистанционное обучение как тип обучения, «основанный на образовательном взаимодействии удаленных друг от друга педагогов и учащихся реализующийся с помощью телекоммуникационных технологий, компьютеров и ресурсов сети Интернет» [3]. Основные компоненты дистанционного обучения представлены на рисунке 1.

Что касается дистанционного образования, то в Федеральной целевой программе развития образования от 22.08.2004 дано такое определение: «Под дистанционными образовательными технологиями следует понимать реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий образовательные программы, либо при опосредованном, либо опосредованном не полностью взаимодействии обучающегося и педагога - преподавателя» [4].

В соответствии с пунктом 5, Федерального закона «Об образовании», любое образовательное учреждение вправе использовать дистанционные образовательные технологии практически при всех формах получения образования: «...в порядке, установленном федеральным органом

исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования» [5].



Рис. 1. Основные компоненты дистанционного обучения

Дистанционные образовательные технологии не только облегчают доступ к информации и открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой обучающийся был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности. Отличительными характеристиками дистанционного обучения от традиционного является: самостоятельный выбор учебных программ; самостоятельность в использовании методичек; комфортные условия для изучения; гибкость графика; нерегламентированное время; индивидуальный план обучения; обучение без отрыва от производства; использование большого количества источников; концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней; возможность получить образование независимо от места жительства, состояния здоровья, материальных проблем; возможность использовать мировые информационные ресурсы. К дистанционным образовательным технологиям относятся передовые технологии, которые позволяют сделать обучение открытым и доступным для учащихся. Проживающие в дальних районах России или иностранные граждане могут получить образование не покидая место жительства и без затрат на дорогу или проживание. Такое дистанционное образование называется – экстерриториальным. Передовые технологии включают в себя электронные и ТВ-курсы, в которых участвуют эксперты в заданной области, опытные педагоги, консультанты, программисты, художники и другие. Это обучение позволит отобрать нужный материал, выбрать более удобные для понимания и изучения уроки [4].

Серьезной проблемой дистанционного обучения является переосмысление учителем в новом ключе использования многих проверенных педагогических приемов для лучшего запоминания и усвоения материала, например, таких, как: метод опорных точек, метод сознательных ошибок, метод выбора лучшего решения и т.д. [1]. С одной стороны, применение различных дистанционных педагогических методов ставит современного учителя в ситуацию зависимости от технических средств и способов организации контакта с обучаемыми. С другой, согласно исследованию Н. Подходовой и др. [6], посвященное оценке профессиональных компетенций учителя математики, учителя математики на современном этапе испытывают трудности с решением математических, педагогических или профессиональных проблем в процессе дистанционного обучения.

Применение форм дистанционного обучения в школе может быть представлено следующим образом (рис. 2).

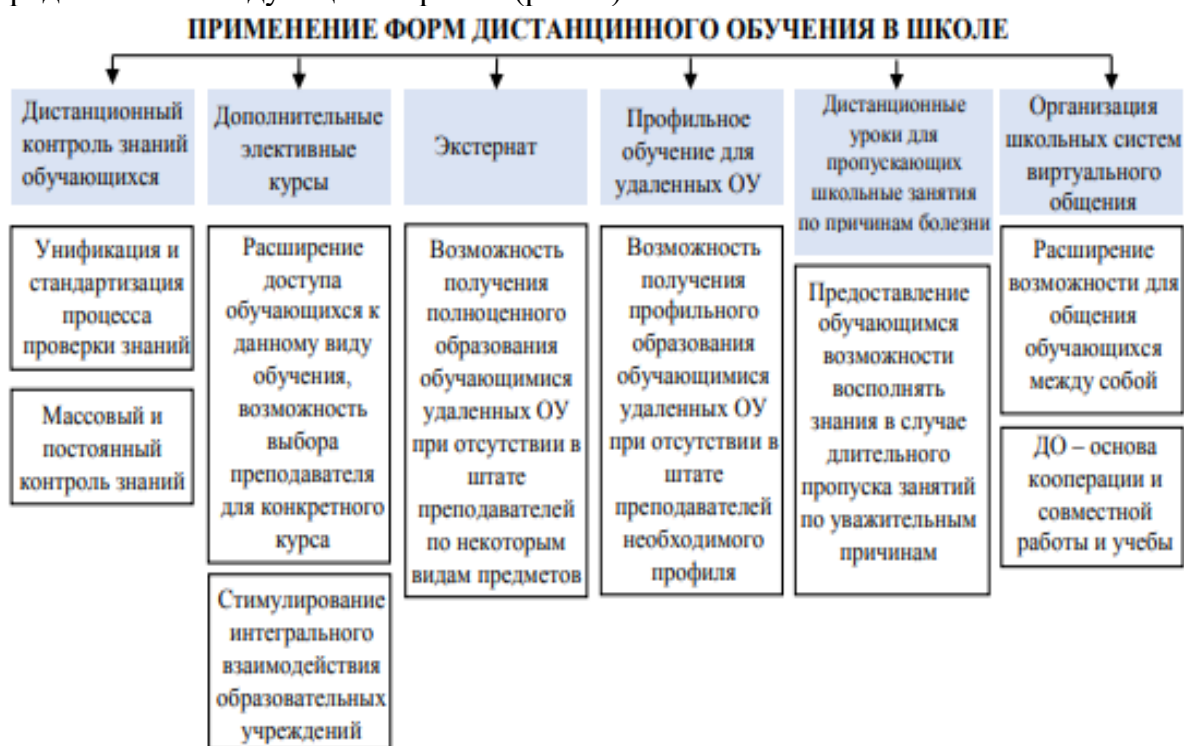


Рис. 2. Применение форм дистанционного обучения в школе

Виды деятельности обучающихся в дистанционном обучении могут быть представлено следующим образом (рис.3).

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ



Рис. 2. Виды деятельности обучающихся в дистанционном обучении

Процесс построения структуры методической системы дистанционного обучения математике представляет собой: с одной стороны – трансформацию методической системы традиционного обучения математике с учетом специфики условий ДО, с другой стороны – трансформацию дидактической системы ДО с учетом специфики учебного предмета «математика». Результатом этого процесса является модель методической системы дистанционного обучения математике, которая включает в себя три подсистемы: обучающая, контрольно-диагностическая, подсистема методического сопровождения сетевого учителя математики. Обучающая подсистема. Элементами обучающей подсистемы являются индивидуализированные цели обучения, содержание, методы, средства, формы организации взаимодействия, которые учитывают характеристические для осуществления процесса обучения математике особенности субъектов дистанционного обучения математике (сетевого учителя и сетевого ученика).

Контрольно-диагностическая подсистема. Ее элементами являются цели контроля результатов и диагностики процесса усвоения математического содержания, содержание, средства, методы и формы контроля и диагностики, которые учитывают специфику процесса усвоения математического содержания учащимися в дистанционном обучении. Подсистема методического сопровождения сетевого учителя математики. Ее элементами являются цели, содержание, средства, методы и формы организации методического сопровождения сетевого учителя математики, которые разрабатываются на основе сформулированных принципов проектирования и функционирования системы методического сопровождения.

Система контроля в процессе обучения математике в системе ДО может осуществляться посредством:

- письменных опросов (проведение их в режиме синхронного взаимодействия);
- тестов, предназначенных для контроля усвоения каждого учебного элемента (выполнение и проверка в режиме on-line);
- самостоятельных работ, дополняющих систему тестов и предназначенных для контроля сформированности умений применять изученные математические факты для решения задач;
- домашних заданий, индивидуализированных в зависимости от индивидуальных целей обучения математике;
- контрольные работы, обеспечивающие комплексный контроль уровня усвоения системы знаний по изученной теме.

Таким образом, учитывая требования, предъявленные в нормативных документах РФ об образовании, внедрение в учебный процесс дистанционных образовательных технологий способствует формированию информационной образовательной среды, содействующей развитию математических способностей каждого обучающегося и реализующей принципы современной педагогики. Постоянное использование учениками дистанционных технологий обеспечит формирование у них соответствующих компетенций и универсальных учебных действий [5]. Исследование эффективности применения дистанционных образовательных технологий на уроках математики в условиях изоляции было проведено на базе ГБОУ СОШ № 93 Пушкинского района Санкт-Петербурга.

В эксперименте принимали участия 2 группы:

- контрольная группа - обучающиеся по технологии и математики на «отлично» (6 человек);
- экспериментальная группа - обучающиеся по технологии и математики на «хорошо» и «удовлетворительно» (6 человек).

В течение всего исследования экспериментальная группа выполняла задания под контролем учителя, а контрольная группа - самостоятельно. Эксперимент включал в себя четыре этапа: подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольный.

I этап. Подготовительный этап, в рамках которого велась теоретическая разработка комплексного подхода для реализации дистанционных технологий. Осуществлялся анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, программ, учебников по математике для основной школы.

II этап. Констатирующий эксперимент. Целью данного этапа было выявить уровень усвоения знаний. Для достижения поставленной цели на этапе формирующего эксперимента был подобран урок из раздела математики с сопровождением презентации. Урок включал в себя как тестовое задание, так и задание со свободным ответом с применением технологий ДОТ.

Для определения уровня усвоения знаний была использована методика «Диагностика усвоения знаний» (Модифицированный вариант методики С. М. Белозерова). В таблице 1 мы можем увидеть первые итоги диагностики.

Таблица 1.

Оценка	Контрольная группа	Экспериментальная группа
		6
«5»	5	-
«4»	1	3

«3»	0	3
Средний балл успеваемости группы	4,83 %	3,5 %

Результаты мониторинга выявления усвоения знаний такие: из контрольной группы на «5» справились 5 человек из 6; 1 человек справился на оценку «4». Из экспериментальной группы на «4» справились 3, и на «3» - 45 3. Из этого следует, что нужно повышать уровень усвоения знаний. Для этого мы разработали комплекс уроков с применением дистанционных образовательных технологий.

III этап. Формирующий эксперимент. Целью данного этапа было проведение комплекса интегрированных уроков по технологии и математики по темам: 1) «Изготовление геометрических фигур и их применение»; 2) «Действия с именованными числами при составлении сметы закупки строительных материалов. Технология ремонтных работ».

В процессе работы обучающимся экспериментальной группы были предложены помощь и корректировка.

Интегрированные уроки были разработаны на упор знаний геометрии, математики и технологии, отличались также уровнем сложности. Если в констатирующем этапе уровень сложности урока был низкий для того, чтобы заинтересовать в изучении темы «Мир квадратных уравнений», то в этом этапе уровень сложности высокий. Для контрольной проверки знаний проводили тесты.

IV этап. Итоговый эксперимент. На данном этапе выявлялась динамика уровня усвоения знаний по той же методике, что и на первом этапе.

По результатам итоговых работ была составлена таблица 2.

Таблица 2.

Оценка	Контрольная группа	Экспериментальная группа
		6
«5»	5	-
«4»	1	5
«3»	0	1
Средний балл успеваемости группы	4,83 %	3,83%

Результаты по выявлению эффективности уроков с применением дистанционных образовательных технологий, посредством методики выявления усвоения знаний такие: из контрольной группы на оценку «5» справились 5 человек из 6; 1 человек справился на оценку «4». Из экспериментальной группы на «4» справились 5, и на «3» - 1. Из результатов видно, что есть положительная динамика. Уровень усвоения знаний в экспериментальной группе показал положительную динамику, комплекс уроков математики с применением дистанционных образовательных технологий помогает осуществлять цели этапов эксперимента. Результаты исследования показали, что целесообразно использовать дополнительные уроки с применением дистанционных образовательных технологий не только в условиях пандемии для более полного и качественного достижения образовательных целей, но и в целом в процессе всего образовательного процесса.

Библиографический список

1. Абашина А.Д. Диверсификация подходов к пониманию социального статуса учителя в современной России//Вестник социально-гуманитарного образования и науки. -№1.-2012.-С.4-12
2. Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. / [Ю.Н.Макарычев, Н.Г.Миндюк, К.И.Нешков, С.Б.Суворова]; под ред. С.А.Теляковского. – М.: Просвещение, 2013. – 287 с.
3. Андреев А. А. Средства новых информационных технологий в образовании: систематизация и тенденции развития – М.: ВУ, 2019. – 153 с.
4. Давыдова И. П. Педагогам о дистанционном обучении / Давыдова И. П., Лебедева М. Б., Мылова И. Б. / Под общ. ред. Т. В. Лазыкиной. – СПб: РЦОКОиИТ, 2019. – 98 с.
5. Чошанов М. А. Обучающие системы дистанционного образования // Школьные технологии. – 2011. – № 4. – С. 81-88.
6. Podkhodova N., Snegurova V., Stefanova N., Tryapitsyna A., Pisareva S. Assessment of mathematics teachers' professional competence. Journal on Mathematics Education. 2020. № 11 (3). С. 477-500. DOI: 10.22342/jme.11.3.11848.477-500

УДК 376

Адамович И.В., мастер производственного обучения, преподаватель СПб ГБОУ СПО «Индустриально-судостроительный»; E-mail: irina89112739297@yandex.ru

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ В СИСТЕМЕ СПО

Аннотация: в данной статье рассматривается бинарное занятие в форме игровой деятельности детей с ОВЗ и инвалидностью (с интеллектуальными нарушениями) обучающимися по профессии «Оператор швейного оборудования и детей 7 вида, обучающимися по профессии «Повар».

Ключевые слова: бинарное обучение, дети с ОВЗ и инвалиды, совместная деятельность, творческая направленность, социализация, сотрудничество.

*«То, что дети могут сделать вместе сегодня,
завтра каждый из них сможет сделать самостоятельно»
Выготский Л.С.*

В систему СПО приходят дети инвалиды и с ОВЗ из разных школ с разным уровнем подготовки и физическими возможностями. Этим детям необходимо получить профессию, чтобы стать полноправными членами общества, уметь влиться в это общество, быть востребованными, а также быть готовыми к самостоятельной жизни без помощи старших наставников.

Перед преподавателями стоит сложная задача, каким образом объединить все составляющие, чтобы во время одного занятия ребенок мог получить знания по предмету, научиться общаться и обрести навыки социализации, которые будут необходимы для самостоятельной жизни. Выбирая для себя системы строения урока, для детей с ОВЗ и детей с нарушениями интеллектуального развития наиболее продуктивной является игровая форма. Что, казалось бы, общего в профессиях повар и оператор швейного оборудования? Именно эти две профессии мы пытались объединить, предлагая детям участие в интеллектуально - практической игре «Кулинарный поединок». Суть игры заключается в том, что дети двух профессий, составляются на команды по два человека в каждой команде и выполняют практическое занятие по изготовлению блюда из макаронных

изделий. Какое блюдо будет выполнять каждая команда, решается жеребьевкой. В команде из двух человек - один ребенок 7 вид по профессии «Повар», второй ребенок – инвалид (с нарушением интеллектуального развития) по профессии «Оператор швейного оборудования». Кроме того, игра имеет и творческую составляющую. Во время приготовления блюда, ребята выполняют творческое задание, а именно им нужно будет нарисовать, наклеить и раскрасить красками интерьерную картину, выполненную на листе формата А3, из макаронных изделий.

Интеллектуальную часть игры составит вопросник, где ребята отвечают на ряд вопросов по теме приготовления пищи, показывают свои знания в области приготовления различных блюд, а также сервировки стола. Кроме того, вопросы затронут литературу и историю. Эта игра позволяет охватить целый спектр деятельности, необходимый для социализации ребенка. Одним из главных условий для становления личности является общение и участие в жизни группы здоровых сверстников. Но, к сожалению, ребята, не имеющие проблем со здоровьем, не всегда находят общий язык с ребенком - инвалидом, тем более с интеллектуальными нарушениями. Здесь же общение составлено так, чтобы у детей была поставлена общая цель, достигнуть которую, можно только вместе, сообща, единой командой, где значимо мнение каждого ребенка, его чувство вкуса, знания, умение, желание привести свою команду к победе. Главная идея обучения в сотрудничестве может быть сформулирована так: учиться вместе, а не просто выполнять вместе. И конечно, хотелось бы отметить, что умение приготовления пищи для ребенка инвалида является так же необходимым. Данная игра позволит приобрести опыт для этих детей, который пригодится им в жизни, а дети, обучающиеся по профессии повар, отточат свои знания по профессии, и приобретут опыт общения с ребятами ОВЗ. Важно, что перед группой стоит двойная задача: с одной стороны - достижение познавательной, творческой цели, а с другой - социальная или, скорее, социально-психологическая, которая заключается в реализации в ходе выполнения определенной культуры общения. В ходе обучения в сотрудничестве учитель контролирует не только успешность выполнения задания группами учащихся, но и характер их общения между собой, оказания необходимой помощи друг другу.

Сотрудничество — это совместная работа нескольких человек, направленная на достижение общих целей. Работая в коллективе, человек вынужден думать не только о собственном благе, но и о благе тех, кто трудится рядом с ним [1, с.132-134]. Следовательно, обучение в сотрудничестве создает условия для позитивного взаимодействия между учащимися в процессе достижения общей цели: каждый понимает, что он может добиться успеха (т.е. овладеть определенными знаниями) только при условии, что и остальные члены группы достигнут своих целей).

Что касается творческой составляющей этой игры, то в данном вопросе, как раз главенствующую роль могут сыграть дети, которые обучаются по профессии «Оператор швейного оборудования». На уроках производственного обучения ребята этой профессии учатся сочетать цвета, находить решения для создания композиции, огромную часть в обучении составляет именно развитие чувства вкуса, соблюдение пропорций. Поэтому, творческая часть игры необходима для приобретения профессиональных навыков. Интеллектуальная часть начинается с

изучения истории блюд, которые обязательно затрагивают эпоху и время их создания. Изучаются литературные произведения, где подробно описываются правила подачи и сервировки стола, а также вкусы литературных героев. Приобретенные знания, ребята закрепят тестированием.

Оценивание победителей - одна из самых сложных задач, для педагогов. Все дети старались, но кто-то справился лучше, а кто-то хуже, возможно в связи с проблемами со здоровьем. Поэтому, оценивая команды необходимо учитывать тот факт, что дети, имеющие интеллектуальные нарушения не могут иметь одинаковую ступень развития. Очень важен как при обучении таких детей, так и при оценивании их достижений индивидуальный подход. Ни один ребенок, ни одна команда не должна почувствовать себя проигравшими. Мы специально разработали номинации, в которых бы оценивались достижения каждого ребенка и каждой команды. Например, номинация «Самая дружная команда», или «Самая целеустремленная команда», и т.д.

Нами была поставлена цель - заинтересовать детей, дать им возможность раскрыть свой творческий потенциал, научиться общаться друг с другом, вне зависимости от здоровья и способностей каждого, находить общие решения, учитывать и уважать мнение друг друга и вместе идти к победе. Данная игра поможет преподавателям приобрести огромный положительный опыт в системе обучения детей в игровой форме, найти правильные решения в коммуникативной составляющей, а также опыт в проведении бинарных занятий по профессии. Дети – инвалиды трудно усваивают материал, у них возникают сложности при запоминании, они малоусидчивы. Можно ответить словами Бернарда Шоу: «Единственный путь, ведущий к знанию, — это деятельность» [2]. А коллективная деятельность, тем более в форме игры, не только дает толчок к выполнению задания, но и помогает реализовать себя, раскрыть лидерские качества, лучше и быстрее усвоить материал. Постоянная смена деятельности для детей с ОВЗ способствует меньшей утомляемости и более высокой концентрации внимания. Именно на постоянной смене деятельности построен данный методический материал, где ребенок получает знания, закрепляет их и применяет полученные знания на практике. Дети получают много положительных эмоций, им интересно, необычно, работать друг с другом, кроме того, учатся приготовлению различных блюд. Данная практика позволит нам двигаться дальше и давать возможность ребятам участвовать и соревноваться в других конкурсах, объединяя детей разных профессий, возрастов и по состоянию здоровья.

Библиографический список

1. Учебное сотрудничество на уроках. Васильева Инна Владимировна. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/582155> (дата обращения: 03.12.2021).

2. Цитаты известных личностей. URL: <https://ru.citaty.net/tsitaty/465646-dzhordzh-bernard-shou-edinstvennyi-put-vedushchii-k-znaniiu-eto-deiateln> / (дата обращения: 05.12.2021).

УДК 378

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

Лебедева Ю.И., соискатель ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: maraldo57@mail.ru

ПРОДУКТИВНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДПО

Аннотация: в статье анализируется важная проблема формирования профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования. В современной ситуации актуальным становится вопрос о роли и месте университета в профессиональном становлении педагога, особенностях его профессионального совершенствования в условиях дистанционного обучения. Образование на основе электронного обучения с применением различных образовательных технологий становятся востребованными в ситуации преодоления последствий распространения новой коронавирусной инфекции. Продуктивным инновационным средством формирования профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования рассматривается автором решение контекстных ситуаций в проектной деятельности на курсах повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, контекстная ситуация, инновационные технологии, проектная компетентность

Процессы реформирования в современной отечественной системе образования диктуют необходимость актуализации компетентностной модели формирования специалиста определенной сферы профессиональной деятельности и требуемого уровня профессионализма вместо адаптивной, знаниевой или иных, ранее распространенных, методологических оснований. «По мнению профессора Дональда Кларка, за последнее десятилетие в образовании произошло столько же изменений, сколько за предыдущую тысячу лет. Подвижность педагогических процессов проявляется: в стремительной смене образовательных стандартов и нормативных требований, в размытости целей обучения и особенно – воспитания, в неопределенности представлений о содержании образования, в трансформации системы педагогического взаимодействия, в лавинообразном росте педагогических инноваций» [3, С. 15].

Компетентностный вектор персонализирует образовательный процесс, усиливая личностную составляющую профессионального образования, объективно детерминируя прогресс общества и человечества от уровня развития каждой личности и ее осознанной готовности и способности выполнять некий набор действий в профессиональной сфере определенного вида деятельности. Именно подобные ориентиры прописаны через постулаты компетентностной методологии последнего поколения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки. Результатом образовательной деятельности рассматриваются наборы компетенций обучающихся соответствующей ступени образования. Проектные компетенции заявлены на всех уровнях и модифицируются в зависимости от вида профессиональной деятельности, междисциплинарности, специфики предметной области, использования современных образовательных технологий и средств организации и реализации проектной деятельности. Завершенность образовательного процесса в вузе не гарантирует достаточного для выполнения профессиональных функций

уровня сформированности компетентности педагога. Продление процесса формирования профессиональной компетентности педагога гарантированно достигается в образовательных организациях дополнительного профессионального образования по формированию и профессиональной компетентности педагога, и отдельных видов его компетенций и компетентности.

Анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что для эффективной реализации научных и практических задач, связанных с формированием проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, в науке накоплен определенный опыт: теоретические и методологические аспекты профессионального развития компетентного педагога изучали: В.И. Андреев, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Матяш, А.В. Мудрик, Н.Н. Нечаев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин; непрерывность аспектов профессионального совершенствования в системе дополнительного профессионального образования: А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Т.В. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Марков, Л. А. Обухова, А.А. Реан, О.С. Фролова и др.); различные аспекты совершенствования проектной компетентности педагога: Г.С. Вяликова, Б.В. Игнатьев, Н.В. Матяш, Т.М. Митина, В.М. Монахов, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, В.Д. Симоненко и др.; технологии дистанционного обучения (D. Bath, M. Fahlvik, D. Higgins, а также А.С. Бугреева, А.В. Гришаева, М.Л. Кондакова, Е.В. Костина, Г.В. Кравченко, Т.И. Краснова, Д.Л. Матухина, Л.С. Никитина, А.С. Фетисов и др.); разные пути формирования проектных компетенций в различных видах педагогической деятельности рассматривали: Е.И. Антонова (при изучении геометрии), Г.А. Бакланова (с использованием цифровых ресурсов), И.А. Зимняя, Э.П. Комарова (при обучении иностранным языкам), Е.П. Кондакова (средствами музейной педагогики), Н.А. Павлова (на основе межпредметности), Т.В. Тимохина (в инклюзивном образовании) и др.

Стремительные темпы технологического совершенствования современного общества, в первую очередь, за счёт широкомасштабного проникновения процессов цифровой трансформации во все сферы жизнедеятельности человека и социума, насыщая жизнь, быт и профессиосферу современного человека различными гаджетами, средствами модификации виртуальной реальности и интерактивными технологиями. Смена культурной парадигмы приводит ко всевозможным социокультурным модификациям, а также внутриличностным изменениям. В большей степени влиянию медиасреды подвержены дети, а педагоги должны максимально быстро и грамотно реагировать на происходящие с объектом образования метаморфозы

Пункт 2 ст.16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет за образовательной организацией право использовать в процессе реализации образовательных программ электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Потенциал дистанционного обучения заметно возрос в мире и нашей стране в период преодоления последствий распространения новой коронавирусной инфекции. Проектные технологии в профессионально-педагогическом образовании используются для формирования проектных компетенций разного вида (проектирование программного обеспечения образовательного процесса, проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающегося, проектирование

разных видов деятельности педагога (диагностической, воспитательной, стимулирующей и т.п.) и развития проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Потенциал дистанционного образования заключается в индивидуализации образовательного процесса в университете, создавая возможность: моделировать предметные, модульные или тематические объекты усвоения контента; выбирать удобный и перспективный способ действия; актуализировать адекватный способ горизонтальной, вертикальной или смешанной коммуникации; контролировать образовательный процесс и межличностное взаимодействие; создавать личностно-значимое образовательное пространство и самостоятельные способы усвоения, интериоризации, актуализации значимых и востребованных учебных действий и формируемых компетенций.

В современной ситуации развития дистанционных образовательных технологий встает вопрос о повышении эффективности образовательного процесса в организациях дополнительного профессионального образования для формирования профессиональной компетентности педагога, что связано с необходимостью преодоления следующих проблем:

✓ кадровой специальной подготовки преподавателей, включающей два вида компетенций - digital soft skills, универсальные мягкие компетенции коммуникации в цифровом пространстве с действиями с применением прикладных (офисных) программ, цифровым оборудованием, цифровыми информационными поисковыми системами и hard skills – жесткие компетенции алгоритмизированного взаимодействия с облачными хостингами, цифровым дизайном и алгоритмами искусственного интеллекта) компетенций организации, создания и руководства учебным процессом в формате видеоконференции, виков, чатов, skype-технологий на разных технологических платформах;

✓ материально-технической оснащенности (доступность, скорость, канальность сетей) образовательной организации и ее участников;

✓ разработанности контента (электронные библиотеки, образовательные платформы, профессиональные сообщества, электронные видео- телеуроки, занятия, вебинары, тренажеры) и эффективных технологий его внедрения.

В организованном образовательном процессе профессионального образования необходимо определить цели, уточненные реалиями современного цифрового общества и расширения сферы применения дистанционного образования:

- персонализации образовательного процесса вследствие ориентированности основной профессиональной образовательной программы университета на совокупности индивидуальных образовательных маршрутов, возможности определения конкретной личности своих особенностей, цели и способов ее достижения (индивидуальных учебных планов обучающихся);

- личной ориентированности использования конкретных образовательных технологий (по специфике содержания образовательного воздействия, по уровню его сложности, по способу передачи и обработки информации, по темпам обработки) для достижения высокого уровня учебной мотивации обучающихся;

- индивидуальной технологической обеспеченности и пользовательской подготовленности студентов средствами производственно-обучающей специальной среды, включающей программно-аппаратные образовательные

комплексы, обучающие стимуляторы, тренажеры, средства дополненной реальности базовых кафедр, кванториумов, бизнес-инкубаторов и т.п.

Продуктивным инновационным средством формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования выступает технология групповой работы с использованием метода решения практико-ориентированных учебных ситуаций, которые в литературе последних лет имеют разные модификации методического и технологического смысла и теоретического обоснования - кейсов, конкретных ситуаций, профессиональных задач, контекстных ситуаций и т.п.

Нами будет использовано понятие контекстной ситуации. Выбирая этот термин, мы опираемся на методологию контекстного подхода академика А.А. Вербицкого.

По мысли автора теории контекстного обучения, базой его выступают следующие теоретические основы: деятельность обучающегося по присвоению имеющегося социокультурного опыта (внешнего по отношению к нему), специально структурированного и отобранного педагогом в аксиосфере и смыслах современного понимания педагогических инноваций и традиций педагогической деятельности; обоснование и востребованность категории «контекст», играющей смыслообразующую роль и обеспечивающей перевод учебной информации в личностные смыслы [2].

«Основная идея контекстного образования заключается в наложении в ходе повышения квалификации педагога усваиваемых им теоретических знаний на его практический опыт.

То есть, усвоение теоретических знаний и формирование практических компетенций в разнообразных формах образовательной деятельности обучающегося осуществляется в социальном, предметно-технологическом и морально-нравственном контекстах, последовательно моделируемых ситуаций реальной деятельности педагога.

Внешним контекстом выступает при этом теоретическое содержание и технологии профессиональной деятельности педагога, а внутренним контекстом будут особенности и потенциал личности обучающегося и педагога (а в сфере повышения квалификации – слушателя и преподавателя), которые реализуются в ходе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и их учебного диалога» [4, С.79].

Важнейшими принципами контекстного образования выступают принципы:

- педагогического обеспечения личностного включения обучающегося в образовательную деятельность;
- интеграции обучения и воспитания в едином процессе образовательной деятельности;
- проблемности содержания процесса обучения и развертывания этого содержания в ходе реализации образовательного процесса;
- последовательного моделирования целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности в ходе обучения;
- адекватности целям и содержанию обучения форм организации образовательной деятельности;

- приоритета в ходе совместной деятельности, межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и их диалогического общения;

- педагогически обоснованной интеграции инновационных и традиционных педагогических технологий;

- учета «встречного» смыслообразующего влияния этнокультурных особенностей обучающихся на восприятие и понимание учебной информации.

Образовательный процесс в организациях дополнительного профессионального образования (курсы, вебинары, стажировки, проектные сессии и т.п.) в дистанционном формате современной ситуации препятствования распространению новой коронавирусной инфекции по формированию проектной компетентности педагогов требует соблюдения следующих принципов: последовательного проектирования в образовательной деятельности слушателей ДПО содержания, форм и условий реальной профессиональной деятельности педагога; соответствия форм организации образовательной деятельности слушателей в организациях ДПО целям и содержанию процесса формирования профессиональной компетентности педагогов, в том числе проектной; приоритета командообразования, совместной коллаборативной деятельности субъектов образовательного процесса, их межличностного диалога / полилога и взаимодействия в ходе коммуникации; проектирование ситуаций профессионально-педагогической деятельности в реальном образовательном процессе вне зависимости от этнокультурных, конфессиональных, образовательных, гендерных и иных особенностей.

Потенциал метода решения контекстных ситуаций высок для развития компетенций анализа и градации информации и типологии профессиональной проблемы; формирования навыка выработки решения в команде или актуализации принятия менеджерского решения; анализа и рефлексии конкретной критической ситуации и опыта ее решения; определения технологии эффективности и оптимального решения профессиональной проблемы; разрушения стереотипов в профессиональной сфере, стимулирования инновационного поиска и эффективной коммуникации.

В контекстной ситуации профессиональную ориентированность задают специально создаваемые педагогом контексты:

- предметного содержания (для студентов разных профилей по направлению подготовки Педагогическое образование);

- общих и специфических учебных предметных действий, как основы профессиональных умений и профессиональных компетенций;

- специфических образовательных средств (традиционных и инновационных; общих и предметных; механических, аудиальных, аудиовизуальных и компьютерных; электронных и цифровых);

- разнообразных видов личностной и профессиональной коммуникации (тьютора, наставника, фасилитатора, модератора, медиатора).

Контекстные ситуации как учебные кейсы, используемые преподавателями в профессиональных образовательных программах университета, классифицируются по разным основаниям:

по содержанию условно подразделяются на иллюстративные (для организации изучаемого материала на занятии для детализации ситуации

разворачивания образовательного процесса или отдельного вида профессионально-педагогической деятельности); нормативные (для решения расчетной задачи по заданным условиям, с предположительными заданными временными, кадровыми, ресурсными, нормативными требованиями и возможным ответом в системе «правильно» - «неправильно»); функциональные (для установления алгоритма и последовательности действий, модели поведения, процедурной точности осуществляемого процесса); стратегические (для выявления решения в условиях нестабильности и рисков разного плана и уровня, усиления синергетического эффекта профессионально-педагогической деятельности).

по степени сложности выделяются иллюстративные учебные (для обучения алгоритму решения проблемы, составления проекта и плана, решения кризисной ситуации), с четкой формулировкой проблемы (для выработки навыка диагностики ситуации, риск-факторов и самостоятельности принятия решения) и без формулировки проблемы (большие массивы статистических данных, документов оценок ситуации, обзоры критической прессы стимулируют выделение проблемы, альтернативы путей ее решения и ресурсное обеспечение);

по субъектам условно подразделяются личностные (для исполнителя, руководителя образовательной организации, начинающего или опытного педагога); организационно-институциональные (большая или маленькая школа, частная или государственная) и многосубъектные, включающие совокупность участников;

по целевому назначению выделяют контекстные ситуации, ориентированные преподавателем на нахождение студентами проблемы (понимание сути ситуации, выделение проблемы и ее формулировка), поиск решения ситуации (конкретизация пути поиска решения, граничные условия – временные, пространственные, субъектные); поиск информации определенного типа (например, для подготовки нормативной, отчетной педагогической или санитарно-эпидемической информации); создание массива разнонаправленной информации (например, для принятия управленческого решения вместо заболевшего руководителя); формулировку критической оценки (для выработки веера альтернативных мнений и выработки единого оценочного суждения) и реального тренинга (консультирования в условиях реальной образовательной организации).

Алгоритм решения контекстных ситуаций студентами включает ряд этапов: определение цели; выявление, отбор и анализ ситуации по проблеме; оценка информации; разработки аргументации и гипотетирование, моделирование решения; оценка и альтернативы принятого решения; способы командообразования и работа в группе, итоговая коррекция решения, в случае необходимости.

Библиографический список

1. Алдошина М.И. Аспект результативности формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей в университете // Образование и общество, 2010. № 3 (62)., С. 113-115.
2. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // Новые знания. – 2001, № 1. - С. 12–15.
3. Колесникова И.А. Развитие историко-педагогического познания в условиях «текущей современности» // Проблемы и перспективы развития современного

образования в контексте его историко-педагогической интерпретации. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (г. СПб, 29-30.10.2020г.) / Под ред. М.В. Богословского, С.В. Куликовой. – Волгоград: ВМЦ ВГАПО, 2020. – С.15-23.

4. Комарова Э.П., Фетисов А.С. Контекстно–сетевая технология как основа развития профессиональных качеств педагога // Актуальные вопросы контекстного образования: материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А.А. Вербицкого. – М., 2021. С. 77-87.

УДК 378

Асямолова К.С., аспирант кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, e-mail: karina.bykova.92@mail.ru

Егорова Г.И., д.пед.н., профессор, профессор кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, e-mail: egorovagi@list.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ. ОТ ИСТОРИИ К СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация: проведена характеристика воспитательных систем. Раскрыто функциональное значение воспитательных систем как особых средств формирования глобальных компетенций.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная система, глобальные компетенции.

Воспитательная система — это то понятие, которое совсем недавно появилось в педагогическом обиходе. Но отметим, тот факт, что понятие, тесно связано с такими ранее вошедшими в педагогику понятиями как система воспитательной работы, дидактическая система. Однако существующие между ними связи не приводят к идентификации этих понятий.

Воспитание – особая сфера и не может рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию. Задачи обучения не могут быть эффективно решены без выхода в сферу воспитания. В свою очередь, определение воспитания как составной части образования принижает его роль и не соответствует реалиям современности. Новые нормативно-правовые документы, стратегические ориентиры российского образования требуют повышения качества не только обучения, но и воспитания. Повышение эффективности воспитательной работы связываем с созданием воспитательных систем [1]. Современная школа рассматривается как сложная система, в которой воспитательная система выступают в качестве важнейшей составляющей педагогической системы. Отметим, что для любой системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. Воспитательная система школы тесно связана с микро- и макросредой. В качестве микросреды выступает среда, освоенная школой (микрорайон, населенный пункт), а в качестве макросреды – общество в целом. Воспитательная система школы способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду. В этом случае школа становится реальным центром воспитания [2].

При проведении литературного обзора определено понятие «воспитательная система» - как комплекс воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы [3].

Концептуальное обоснование воспитательной системы –раскрывает понятие – как сложное социальное психолого-педагогическое образование, саморегулируемое и управляемое, которое охватывает весь педагогический процесс, интегрирует учебные занятия, внеурочную жизнь, разнообразную деятельность и общение.

В нашем исследовании придерживаемся позиции Л.И. Новиковой, которая рассматривает воспитательную систему как целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [4].

Воспитательная система развивается успешно, если она целесообразна и современна, находится в центре внимания всего педагогического коллектива и постоянно совершенствуется на основе принципов демократизации и гуманизации. отличающиеся друг от друга видом, местонахождением, временем существования. Кроме того, каждая воспитательная система имеет свою теоретическую модель, основанную на конкретном философском учении, например воспитательная система вальдорфских школ. Приведем пример некоторых воспитательных систем с обозначением ведущих идей и воспитательной сущности.

В современном мире существуют многообразные воспитательные системы (таб.1). С одной стороны воспитательная система школы создается усилиями всех участников педагогического процесса: учителями, детьми, родителями и др. С другой стороны воспитательная система является необходимым средством не только формирования личностных качеств, но и глобальных компетенций [6].

Таблица 1. Воспитательные системы (ВС) сложившиеся в истории образования

ВС	Ведущая идея	Сушность воспитательной направленности
Воспитательные системы вальдорфских школ существуют с начала XX в. Первая школа появилась в 1919 г. в Штутгарте. Рудольф Штейнер, основатель.	Ведущая идея - антропософское учения. Главная идея - человек является отражением трех миров, единством трех тел – физического (тело), духовного (интеллект) и душевного (нравственность).	Школа - социальный организм нового типа – союз свободных людей, не зависимых ни от каких управляющих организаций. В школе нет директора. Личность ребенка развивается в гармонии с его физическим и психическим развитием, в гармонии с природой и окружающим миром. Принцип свободы ответственности. К решению важных вопросов привлекаются родители, нет общих методик, точных учебных планов, учебников.

Воспитательная система А.С. Макаренко. 20–30-е гг. прошлого века в Украина (официальное учреждение для несовершеннолетних правонарушителей – трудовая колония, затем коммуна).	Ведущая идея - настоящее производство и самоуправление всего коллектива воспитанников. Школа-интернат, школа-комплекс, где подсистемами воспитания были обучение, труд, коллективная деятельность, самоуправление, клубная работа – все тесно взаимосвязано.	Воспитание в коллективе, методика создания и развития коллектива воспитанников. Особенности - разновозрастные группы детей, система сменных командиров, поручений, взаимная ответственность, совет командиров. Трудовая деятельность под руководством взрослых, начальное профессиональное образование образованием в школе.
Гуманистическая воспитательная система современной массовой школы. Основатель В.А. Караковский.	Ведущая идея - ориентация на личность школьника, его интересы и способности. Определяющую роль в комплексе идей играет педагогическая концепция коллектива. Чувство «мы»	Для всего общешкольного коллектива характерно отчетливое чувство «мы» по отношению к школе, что свидетельствует об общественной и личной ценности школы.

В процессе их взаимодействия формируются ее цели и задачи, определяются пути их реализации, организуется деятельность. Воспитательная система школы не статичное, а динамичное явление, поэтому для того, чтобы успешно управлять ею, надо знать механизмы и специфику ее развития.

В литературных источниках упоминается, что формирование глобальных компетенций происходит в период с 5 по 9 класс в общеобразовательных организациях. В связи с актуальностью вопроса формирования глобальных компетенций была проведена диагностическая работа по оценке глобальных компетенций у обучающихся школ города Сургута. В тестировании приняли участие ученики седьмых классов из разных образовательных учреждений города. Диагностическая работа проводилась на основе заданий из открытого банка, апробированных Т.В. Коваль и С.Е. Дюковой [2]. Уникальность данных заданий в том, что детям не задается вопрос прямо о его отношении к какой-либо глобальной проблеме [7]. Дети погружаются в нереальный мир Зедландии, анализируют жизнь и проблемы населения. Сами вопросы удобно ранжированы по уровням сложности, областям оценки, объекту оценки. За каждый ответ предполагает оценивание – от 0 до 2 баллов. Для удобства подсчета баллов каждому уровню присвоен коэффициент сложности: низкому – 1, среднему - 1,5, высокому – 2. То есть, если ученик ответил на вопрос высокого уровня сложности правильно, то получает 4 балла. Максимальное количество баллов, которое мог набрать ученик составляет 36 баллов (табл.2).

Таблица 2. Ранжирование вопросов по оценке глобальных компетенций

№ вопроса	Коэффициент сложности	Область (компетентностная)	Баллы
1	1	Глобальные проблемы	0-22
2	1	Глобальные проблемы	

3	2	Глобальные проблемы	
4	1,5	Глобальные проблемы	
5	1,5	Глобальные проблемы	
6	2	Глобальные проблемы	
7	2	Глобальные проблемы	
8	1,5	Межкультурные различия, взаимопонимание	0-14
9	1	Межкультурные различия, взаимопонимание	
10	1,5	Межкультурные различия, взаимопонимание	
11	2	Межкультурные различия, взаимопонимание	
12	1	Межкультурные различия, взаимопонимание	
Итого			0-36

Также нами предложена уровневая система оценки результатов в соответствии с набранными баллами. Так, высшему уровню сформированности глобальных компетенций соответствует результат 25 до 36 баллов.

Характерно отсутствие ошибок, или их минимальное значение. Неточности допущены в основном во множественных вариантах ответов или в вопросах со свободным ответом. Среднему уровню определен результат от 13 до 24 баллов. Допустимо наличие ошибок в вопросах высокого уровня сложности, с множественным вариантом ответа.

Некоторые ответы частичные, с неточностями. Количеству баллов от 0 до 12 соответствует начальный уровень сформированности глобальных компетенций. Для него характерно практически полное отсутствие правильных ответов.

Результат тестирования обучающихся показал, что у большинства из выбранной группы семиклассников 62,5 % сформированы глобальные компетенции на среднем уровне, начальный уровень сформированности глобальных компетенций показали 37,5% учеников; высшего результата не показал никто.

Многие обучающиеся смогли частично или полностью ответить на большую часть вопросов. Однако, есть задания, которые стали самыми популярными по числу ошибок.

Так, в задании №3 некоторые ученики не обратили внимание на уточнение в вопросе «хозяйственная деятельность» в связи с чем дали неверный ответ, опираясь на другие сферы деятельности человека (часто – здравоохранение, образование, правопорядок). Задание №7 тоже стало камнем преткновения.

Никто из группы не ответил полностью правильно – были лишь частичные ответы у некоторых учеников. Также трудности возникли с вопросом №8, потому что многие школьники распределили все утверждения в таблицу (по заданию нужно выбрать лишь некоторые утверждения). Многие дети задания в области семейных ценностей смогли понять в связи с близостью данной темы для себя (праздники, экскурсии, подарки, события).

Но особый интерес для них вызвал вопрос №12 о типе семьи. Большинство обучающихся были максимально близки к правильным ответам, и допустили минимальное количество ошибок. Этот вопрос детям запомнился больше всего, многие решили узнать, какой тип семьи у них дома.

Также, стоит отметить, что некоторые ученики сочли опечаткой слово «Зедландия», так как название вымышленной страны созвучно реально существующей.

Подведем некоторый итог нашей работы по формированию глобальных компетенций учащихся средствами воспитательной системы школы. Формирование глобальных компетенций призвано к тому, чтобы обучение в школе не свелось просто к получению определенного количества знаний, чтобы ученик был конкурентоспособным, умел приспосабливаться к меняющемуся миру, но при этом не потерял своей самобытности, своего мнения.

Именно данный факт позволит формировать широкий, универсальный, системный, комплексный, мировоззренческий взгляд на окружающий современный мир, а это уже достойный уровень развития современного ученика.

Библиографический список

1. Егорова Г.И. Дискурс-анализ формирования функциональной грамотности будущих бакалавров в области экологизации профессиональной деятельности // Вестник ТГПУ. 2021. №5 С. 53-59. DOI 10.23951/1609-624X-2021-5-53-61.

2. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции в контексте требований ФГОС основного общего образования // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами». - 2020. С. 548-552.

3. Кривых С.В. Инновационные социальные технологии // Технологии в деятельности службы сопровождения. Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – С. 216 – 239.

4. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л.Селивановой, А.В.Мудрика. Сост.Е.И.Соколова. – Москва, 2009. – С.34.

5. Рязанова Н. Е., Моргун Д. В. Формирование глобальных компетенций для VUCA-мира: зачем, чем и как учить? // Наука и школа. 2021. № 2. С. 86-97

6. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 26.11.2021).

7. Функциональная грамотность: глобальные компетенции отчет по результатам международного исследования PISA-2018 ГК URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (дата обращения: 23.11.2021).

УДК 377

Белюсова Н.Н., аспирант кафедры «Педагогика и педагогического и социального образования», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет», Нижегородск, e-mail: nat630@rambler.ru

Ибрагимова Л.А., д.пед.н., профессор, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет», Нижегородск, e-mail: laibra@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: в данной статье автор рассматривает понятие «информационное мировоззрение» как составляющую цифровой культуры обучающихся СПО. Раскрывается система взглядов на цифровую информационную среду образования.

Ключевые слова: цифровая культура, цифровые компетенции, информационное мировоззрение, информационно-образовательная среда, среднее профессиональное образование.

Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы, заметно изменяет образовательный заказ, смещая акцент на необходимость подготовки специалистов среднего звена, обладающих высоким уровнем цифровой культуры [1, с. 4].

С точки зрения Е.В. Гнатышиной, цифровая культура – это совокупность духовных и материальных ценностей образования и воспитания, проявляющаяся в организации творческой педагогической деятельности и необходимой для осуществления обучающих и воспитательных процессов в образовательной организации. Использование потенциала знаний о «цифровой культуре личности» позволяет утверждать, что базисным понятием является «информационное мировоззрение обучающегося», под которым мы понимаем систему взглядов на информацию, цифровую информационную среду обучения, роль и место в ней студента, а также основанные на этих взглядах ценностные ориентации, чувства, идеалы, определяющие позицию личности по отношению к объектам, явлениям, процессам действительности и регулирующие информационную деятельность в цифровую эпоху [2, с. 29].

Говоря о цифровой культуре обучающегося среднего профессионального образования, можно выделить совокупность духовных и материальных ценностей образования и воспитания, проявляющейся в профессионально-творческой активности. Эффективно реагировать на происходящие в мире процессы может только личность со сформировавшимися убеждениями, мировоззрением, овладевшая алгоритмом переработки информации, приобщения к ценностям общекультурного плана.

Информационная культура отличается от информационной компетентности наличием системы культурных норм, связанных с освоением информации, а также мировоззренческих ориентиров, определяющих собственную позицию личности в освоении информационного пространства.

Цифровая культура обучающегося СПО является частью профессиональной культуры, связанной с функционированием информации в рамках профессиональной деятельности. В структуре понятия синтезируется система информационных ценностей студента, обеспечивающих функционирование цифровой культуры и уровень его общекультурного развития. Формирование цифровой культуры происходит в предметной информационно-образовательной среде образовательной организации, которая должна комплексно обеспечить все процессы в ОУ.

Подготовка рабочих и специалистов для современных высокотехнологичных предприятий с развитыми цифровыми компетенциями как правило проходит на базе ресурсного образовательного центра, специально созданного и оснащенного оборудованием и информационно-образовательными технологиями в будущей профессиональной области. Рассмотрим информационно-образовательную среду НефтИн (филиала) ФГБОУ ВО ЮГУ:

- Телекоммуникационная инфраструктура филиала предоставляет доступ студентам и преподавателям к электронно-библиотечным системам и образовательным платформам: Юрайт, Знаниум, Лань. Преподаватели могут

использовать учебный контент и уникальные сервисы для создания курсов, проведения занятий и аттестации студентов в онлайн.

- Программы общего пользования (пакет Microsoft Office и др.).

- Специализированные программы, используемые в учебном процессе:

- «Тренажер - имитатор эксплуатации и освоения нефтяных и газовых скважин АМТ-601».

Работая на тренажере, студенты видят скрытые процессы, происходящие в скважине. Также программа позволяет отслеживать механизмы возникновения и развития осложнений и аварийных ситуаций, приобретают понимание физических процессов в скважине.

- «SIKE. Тренажер Сборка-разборка насосов». Позволяет формировать навыки безопасного, правильного и быстрого выполнения операций по сборке и разборке при обучении ремонту насосов.

- «SIKE. Тренажер слесаря-ремонтника промышленного оборудования». С помощью обучающей системы студенты знакомятся с устройством реального оборудования. Каждая деталь конструкции снабжена названием и описанием, что делает интерфейс понятным на интуитивном уровне. Порядок технологических операций соответствует реальному процессу и разработан совместно с действующими экспертами ведущих промышленных предприятий России.

- Обучающая система «SIKE. Виртуальный Механик». Разные режимы обучения позволяют обучающимся освоить навыки сборки/разборки оборудования и замены дефектных деталей, а также должны подтвердить усвоение полученных знаний и навыков.

- Программа Electronics Workbench применяемая на лабораторных работах, по дисциплине Информатика, для специальности 08.02.09 «Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных и гражданских зданий» позволяет студентам моделировать цифровые, аналоговые и аналогово-цифровые электронные схемы.

- Курсы для дистанционного обучения:

- Обучение безопасным методам и приемам выполнения работ по обслуживанию сосудов, работающих под избыточным давлением.

- Обучение безопасному ведению работ рабочих люльки, находящихся на подъемнике (вышке).

- Программа профессионального обучения. Слесарь по контрольно-измерительным приборам и автоматике.

- Программный комплекс АСТ-Тест дает возможность осуществлять контроль и оценивание уровня знаний студентов во время учебного процесса по всем учебным дисциплинам и профессиональным модулям.

- Значимым компонентом информационно-образовательной среды являются разработанные преподавателями рабочие программы, которые интегрированы с профессиональными модулями специальностей.

В связи с чем, большое внимание уделяется выполнению студентами работ, заданий и проектов в междисциплинарной связи с большинством изучаемых дисциплин [3, с. 12].

Таким образом, формирование цифровой культуры будущего специалиста происходит в процессе становления информационного мировоззрения и информационной компетентности, становление которых возможно только в ходе

информационной деятельности в информационно-образовательной среде будущего выпускника.

Библиографический список

1. Ананьина Ю.В., Блинов В.И., Сергеев И.С. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции / под общей редакцией В.И. Блинова. М.: ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2012, 152 с.

2. Гнатышина, Е.В. Формирование цифровой культуры будущего педагога [Текст]: монография / Е.В. Гнатышина. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та, 2019. – 294 с.

3. Савельева Н.Н. Современные подходы к подготовке кадров для высокотехнологичных производств экономики региона // Среднее профессиональное образование. – Москва, 2012. – № 2. С.16-18

УДК 374

Брутowa М.А., к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства САФУ имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: m.brutova@narfu.ru

Коновалова Л.С., магистрант 1 курса Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры САФУ имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: lati-85@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИДЕРСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в данной статье авторы пытаются осмыслить роль и возможности детских общественных организаций как в социальном воспитании несовершеннолетних, так и в развитии у подростков лидерского потенциала; обозначить возможности включения детской общественной организации в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: лидерское поведение, лидерское поведение подростков, детская общественная организация, социальное воспитание.

В современном обществе в приоритете всестороннее развитие личности ребенка, способного быстро адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, проявляя свой потенциал в разных областях, в том числе посредством участия в детских общественных организациях. В Российской Федерации появляются разнообразные детские общественные организации в зависимости от потребностей и запросов родителей и детей. При этом детские общественные организации организуются на базе муниципальных образовательных организаций, что позволяет привлечь широкий круг обучающихся, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, а также принять во внимание учебную деятельность.

В письме Минобрнауки России от 02.08.2017 № ТС-512/09 «О направлении методических рекомендаций» представлены методические рекомендации по организационно-методической поддержке деятельности детских общественных организаций, где также прописан возраст участников, а именно «членами и участниками детских общественных объединений могут быть граждане, достигшие 8 лет» [1]. Такие же возрастные границы обозначены и в Федеральном законе «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 года № 82 – ФЗ. Наличие достаточного количества законодательных документов федерального уровня (кроме перечисленных это еще и подпроект Федерального проекта «Образование»

«Успех каждого ребенка») позволяют говорить о том, создание детских общественных объединений является приоритетной задачей государства.

Но исследователи отмечают проблемы, возникающие при решении поставленной задачи. Ромм Т.А. полагает, что проблема идентификации детских общественных организаций от других в настоящее время носит актуальный характер. Автор считает, что детские и молодежные объединения включаются в образование или благотворительную деятельность, что затрудняет определение их относительно автономной деятельности [4, с. 240]. Так же автором рассматривается вопрос информационного характера родителей и законных представителей детей дошкольного и школьного возраста относительно детских общественных объединений. Статистические данные показывают, что большинство родителей, принявших участие в эксперименте, не имеют представления ни о детских общественных организациях, ни об их деятельности [5, с. 242].

Рейнгард О.В. подразделяет детские общественные объединения по профилям на патриотические, поисковые, экологические, информационно-журналистские, творческие и другие [4, с. 10]. Автор полагает, что содержание детского общественного объединения раскрывается через специфику региона, социально-педагогические условия семьи и проблем социума, отражающихся на развитии и воспитании детей дошкольного и школьного возраста.

Тетерский С.В. представил описание различных видов детских общественных объединений. Под патриотическим направлением автор раскрывает приоритеты воспитания любви к Родине, уважение своих традиций, культуры других национальностей, взаимопонимание. Основными задачами трудового направления являются профориентация ребенка и решение трудовой занятости в будущем времени. К лидерскому направлению автор относит формирование активной жизненной позиции и развитие инициативы посредством обучения различных областей науки, связанных с управлением или психологией, организаторской работы в группе или проведение тренинговых и деловых игр, сотрудничество с неправительственными и государственными организациями. Экологическое направление позволяет формировать у ребенка представления о здоровом образе жизни. Первостепенной задачей профилактического направления выступает приобщение подростков к оказанию добровольной помощи и поддержке других людей.

Нас интересует развитие лидерского направления в условиях детского общественного объединения на базе образовательной организации. Постоянно изменяющиеся условия жизни требуют от подростка умения быстро адаптироваться к ситуациям посредством самоанализа, самоконтроля, саморазвития, творческого и лидерского потенциала. Следует принимать во внимание, что большую часть своего времени подросток проводит в образовательной организации. А в связи с повышенной занятостью родителей или законных представителей, после учебной деятельности ребенок предоставлен сам себе. При этом не всегда подросток может правильно организовать свою свободную деятельность.

Подростковый возраст характеризуется проявлением чувства взрослости, то есть ребенок отдаляется от своих родителей, приобретая позицию самостоятельной, независимой личности. Так же в данный период посредством

расширения жизненного пространства и социально-коммуникативного взаимодействия у ребенка возникает потребность найти, удовлетворяющее его, положение в обществе сверстников при помощи авторитета, уважения, симпатии. Подросток начинает проявлять свои лидерские качества в определенной социальной группе. При этом важно правильно направить его лидерский потенциал. Если ребенок не может удовлетворить свои потребности в кругу школьных сверстников, то он выходит за их границы. Исследователи отмечают формирование антисоциальных групп подростков, которые не умеют грамотно планировать свою деятельность в свободное время и не принадлежат к социально-одобряемой группе. В дальнейшем такие подростки плохо социализируются во взрослой жизни, у них появляются сложности с трудоустройством и взаимодействием с обществом. Они не всегда принимают нормы и правила, нарушают законы, попадают в неприятные жизненные ситуации, определяющие их дальнейшую жизнедеятельность. Для предотвращения формирования антисоциальных групп необходимо вовлекать подростка в общественно-одобряемую и интересную для него деятельность.

В этой ситуации значимую роль в социальном воспитании, как целенаправленной воспитательной деятельности, связанной с жизнедеятельностью людей в обществе (Л.В. Мардахаев), как деятельности по развитию социальной силы ребенка (В.В. Зеньковский) и как процессу, ориентированному на оказание помощи человеку в построении социальных отношений (С.А. Расчетина), начинают играть в современном обществе детские общественные организации и объединения. Социально-педагогический потенциал детских общественных объединений представляет собой объективные резервы, способные проявить себя, обеспечив качественно новый позитивный результат как с государственной точки зрения, так и с позиции личностного роста лидера.

По мнению Занковского А.Н. под лидерством можно понимать главенство в стимулировании, планировании и организации активности группы [3, с. 153]. При этом у ребенка важно выделить лидерский потенциал. То есть ребенок должен обладать совокупностью психологических качеств, соответствующих потребностям группы и наиболее полезных для разрешения проблемной ситуации, в которую эта группа попала [3, с. 153]. Серов А.Г. под лидерством предлагает понимать «одну из форм общественной активности личности в группе, вне реальной деятельности, без общения с социумом и непосредственным контактом появление лидера невозможно» [6, с. 67].

Лидерство, с точки зрения создания социально-психологических условий, способствующих успешной социализации личности, изучали Б.З. Вульф, А.С. Макаренко, Б.Д. Парыгин. Так многие исследователи рассматривают лидерство в качестве одного из показателей развития группы в целом (Р.Л. Кричевский, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, Р. Shambaugh, А. Nare). О значительных воспитательных возможностях лидера говорит ряд исследователей (В.Г. Евстратов, А.Г. Колденкова, Е.М. Зайцева). Декина Е.В., Пазухина С.В. полагают, что детские общественные объединения способствуют созданию благоприятных условий для развития лидерского потенциала.

По мнению авторов, необходимо определить социально значимую сферу деятельности, в которой ученик может проявить и реализовать себя, что будет

способствовать его успешной социализации в современных условиях. Лидер обнаруживает себя, как правило, в деятельности, выдвигается коллективом, поэтому через разнообразную по содержанию совместную деятельность можно не только обеспечить ситуации, направленные на сплочение учащихся, но и создать благоприятные возможности для достижения успеха подростками, обладающими потенциалом позитивного влияния на сверстников. Лидер во многих случаях обладает яркой индивидуальностью, он способен проявить инициативу, творчество, взять на себя ответственность, показать образцы деятельности, повести за собой. Волохов А.В., Фришман И.И. считают, что основы явления «детское общественное объединение» составляют устойчивые взаимообусловленные связи:

- с целью создания условий и реализации прав, декларированных в совместно принятых документах, ориентированных на правила совместной жизнедеятельности;

- с целью духовной регуляции (участники детского объединения придерживаются общих норм, ценностей, принципов поведения);

- с целью координации в рамках социальной группы (детское объединение институализируется и приобретает управляемый характер) [2].

На наш взгляд, создание детских общественных организаций на базе муниципальной образовательной организации, направленной на развитие творческого потенциала подростков, позволит не только организовать их деятельность в свободное от учебы время, но будет способствовать сплочению коллектива участников, развивать их лидерский потенциал посредством организации разнообразной творческой деятельности, в которую можно включить проведение школьных мероприятий, театральной и художественной деятельности, мастерских, направленных на профилактическую работу с детьми группы риска.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Письмо. [Электронный ресурс]: Письмо Минобрнауки России от 02.08.2017 № ТС-512/09 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по организационно-методической поддержке деятельности детских общественных движений и ученического самоуправления», «Методическими рекомендациями по совершенствованию сетевого взаимодействия в системе воспитания», «Рекомендациями по расчету качественных и количественных показателей эффективности реализации стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р»)– Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_277752/ (дата обращения 14.03.2021)

2. Волохов А.В., Фришман И.И. Стратегия и тактика развития детского общественного объединения как особого института социального воспитания // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - № 2.

3. Занковский А.Н. Психология деловых отношений: Учебно-методический комплекс. / А.Н. Занковский // – М.: Изд. центр ЕОАИ, 2008. – 384 с.

4. Рейнгард О.В. Детские и молодежные общественные объединения: Методические рекомендации / Сост. О.В. Рейнгард. – Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2019. – 84 с.

5. Ромм Т.А. Проблема формирования образа детской общественной организации в общественном сознании / Т.А. Ромм // Вестник Костромского государственного

университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2008. - № 2. – С. 240 - 244

6. Серов А.Г. Развитие лидерских качеств у подростков на основе ситуационного подхода / А.Г. Серов // КНЖ. - 2015. - № 1 (10). – С. 67 - 69.

УДК 378

Буторина А.Н., к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства высшей школы ППиФК САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: buton-a@yandex.ru,

Малыхина Е.В., к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства высшей школы ППиФК САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: elenamalyhina@mail.ru,

Малыхин В.Н., магистрант 2 курса кафедры педагогики и психологии детства высшей школы ППиФК САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e-mail: malykhinwadim@mail.ru

ПРОДУКТИВНОЕ РУКОВОДСТВО КАК ПУТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: в статье представлена роль руководителя организации при осуществлении взаимодействия специалистами в процессе патриотического воспитания: описаны основные направления профессиональной деятельности, охарактеризована нормативно-правовая база, цели и задачи осуществления совместной работы.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, роль руководителя, патриотическое воспитание.

Педагогическая деятельность чаще всего характеризуется как профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности [2, с. 76]. Основной проблемой такой профессиональной деятельности может считаться совмещение требований и целей педагога с возможностями и желаниями обучающихся. Успешная реализация профессиональной педагогической деятельности во многом будет зависеть от профессионального сознания педагога, владения им педагогическими технологиями и методикой осуществления продуктивного руководства. Поэтому в данной статье обратимся к характеристике роли руководителя образовательной организации при осуществлении взаимодействия специалистов в процессе патриотического воспитания, через описание продуктивного руководства данным процессом. Становление гражданского общества и правового государства в нашей стране во многом зависит от уровня гражданского образования и патриотического воспитания. Сегодня коренным образом меняются отношения гражданина России с государством и обществом. Появляются возможности реализовать себя как самостоятельную личность в различных областях жизни, и в то же время возросла ответственность за свою судьбу и судьбу других людей. В этих условиях «патриотизм становится важнейшей ценностью, интегрирующей не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический, военно-патриотический и другие аспекты» [1]. Осознавая важность повышения эффективности работы при осуществлении патриотического воспитания, специалисты учреждений и организаций разрабатывают и внедряют

программы и проекты по гражданско-патриотическому воспитанию, реализуя различные формы взаимодействия. Вопросы осуществления патриотического воспитания в современной педагогике изучены в работах В.И. Бойко, Л.А. Бублика, А.Н. Васютина, В.И. Лутовинова, М.А. Терентия и др. При реализации различных форм взаимодействия специалистами в процессе патриотического воспитания важная роль отводится руководителю организации. В обязанности руководителя будут входить следующие направления работы: планирование, организация и осуществление на основании учебно-программной документации образовательной программы и требований санитарных норм и правил, гигиенических нормативов организация руководством процесса патриотического воспитания обучающихся.

В своей работе руководствуется: Конституцией Российской Федерации, Конвенцией ООН о правах ребенка, Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», другими федеральными законами, нормативными правовыми актами Президента РФ, Правительства Российской Федерации; ФГОС начального общего, основного общего, среднего общего образования, другими нормативными правовыми актами федеральных органов исполнительной власти; законами и другими нормативными правовыми актами субъекта РФ, муниципальными нормативными правовыми актами; Уставом, правилами внутреннего трудового распорядка, правилами внутреннего распорядка обучающихся и иными локальными нормативными актами образовательной организации, решениями педагогического совета и иных коллегиальных органов образовательной организации. Целью совместной работы руководителя ОО и специалистов будет являться: развитие и совершенствование системы работы образовательной организации через реализацию различных форм взаимодействия в процессе патриотического воспитания детей и молодежи.

Руководителю необходимо направить работу коллектива образовательной организации на решение следующих задач патриотической направленности:

- определение наиболее успешных форм взаимодействия и технологий, направленных на формирования гражданской компетентности и нравственных ценностей подрастающего поколения;
- совершенствование имеющихся и разработку новых форм и методов работы по патриотическому воспитанию в образовательных организациях;
- организацию и осуществлению контроля за повышением компетентности специалистов ОО по проблеме патриотического воспитания;
- создание цифрового образовательного пространства как приоритетного направления работы в современных условиях и реалиях;
- обобщение и распространение передового педагогического опыта работы специалистов за пределы образовательной организации;
- консолидацию и координацию деятельности школы, семьи, общественности, гражданско-патриотическом воспитании детей и подростков.

Продуктивное руководство взаимодействием специалистов при осуществлении патриотического воспитания будет представлять собой успешную реализацию поставленных задач.

Требования сегодняшнего дня таковы, что круг субъектов существующего образовательного и воспитательного процесса должен расширяться. Необходимо

разрушить «замкнутость» воспитательной системы. Поэтому руководителям ОО необходимо так же развивать взаимодействие с различными учреждениями, организациями, занимающимися патриотическим воспитанием, подключать к данной работе семьи, выпускников ОО.

Идея консолидации школы, общественных организаций и семьи способствует: педагогической поддержке детям и подросткам группы риска и находящимся в социально-опасном положении; гражданско-патриотическому воспитанию всех обучающихся; успешному продвижению в обучении и последующем профессиональном самоопределении. Таким образом, профессиональная деятельность руководителя образовательной организации направлена на поиск продуктивных направлений работы со специалистами через решение задач патриотической направленности как внутри самой организации, так и сотрудничества с различными социальными структурами и осуществление общего управления этим взаимодействием.

Библиографический список

1. Государственная программа Архангельской области «Патриотическое воспитание, развитие физической культуры, спорта, туризма и повышение эффективности реализации молодежной политики в Архангельской области (2014-2024 годы)» Подпрограмма № 3 «Гражданско-патриотическое воспитание граждан Российской Федерации и допризывная подготовка молодежи в Архангельской области (2014 – 2024 годы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.consultant.ru (дата обращения: 22.10.2021). – Загл. с экрана

2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2012. – 178 с.

УДК 373.2

Вербовская В.С., ассистент кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург,

О СОДЕРЖАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье поднимается проблема качественного содержания педагогических средств развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста, от которых зависит в целом эффективность педагогического сопровождения.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, дошкольник, эмоциональная отзывчивость, музыка, художественные средства

Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста является актуальной задачей для педагогики, но в современных условиях, связанных с развитием виртуального и удаленного взаимодействия, приобретает новое значение. В работе В.П. Анисимова подчеркивается, что создание необходимых педагогических условий для развития эмоциональной отзывчивости в дошкольном возрасте относится к области обязательной профессиональной компетенции педагога. К таким условиям автор относит использование художественных видов деятельности: музыкальной, изобразительной, танцевальной, литературно-исторической и театральной [1]. В свое время решение данной задачи рассматривалось в педагогических

исследованиях: обращение к художественным произведениям как средству развития эмоциональной отзывчивости дошкольника изучали Т.И. Бабаева, Л.М. Гурович, В.К. Белобородова, Г.Г. Григорьева, З.А. Михайлова, Л.П. Стрелкова и другие; исключительное значение музыки доказано в исследованиях Т.С. Бабаджан, Н.А. Ветлугиной, А.Г. Гогоберидзе, И.В. Груздовой, А.В. Кенеман, Л.Н. Мартыновой, О.П. Радыновой, А.В. Славской, Б.М. Теплова, Г.С. Тарасовой, Л.В. Ясинских и других. Несмотря на значительное количество работ, исследования в данной области продолжаются, что подчеркивает актуальность проблемы.

Одним из важных вопросов в данной проблематике является вопрос организации педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости детей в образовательной дошкольной организации, связанный с решением задачи отбора содержания музыкальных или художественных средств.

Во многих работах доказано, что музыка является безусловным и уникальным средством педагогического воздействия. В области развития эмоциональной отзывчивости музыка, как педагогическое средство, отвечает всем необходимым требованиям [2]. Во-первых, музыка отвечает психофизиологическим показателям переживания эмоций (выразительные движения (мимика, пантомимика), дыхание, интонирование). Во-вторых, музыка может моделировать любые экспрессивные проявления эмоциональных реакций детей [3]. В-третьих, влияние музыки характеризуется таким важным показателем, как продолжительная долговременная память. В частности, в музыкальной педагогике музыкальная память включена в число компонентов музыкальных способностей обучающегося.

Ближе всех к проблеме воспитательного потенциала музыки подошел Д. Каллен, который отмечал, что «стремящемуся к нравственному совершенствованию индивиду музыка предоставляет возможность проверить себя на эмоциональную отзывчивость, умение сопереживать несчастью ближних путем исследования способности откликаться на выразительные свойства музыки. Музыка обладает в этом отношении значительно большим потенциалом, чем репрезентативные искусства, так как отсутствие интенционального объекта позволяет сосредоточиться на самих эмоциях и наших установках» [6]. При этом организация педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости дошкольников закономерно сталкивается с вопросом: *какую музыку следует использовать для развития эмоциональной отзывчивости.*

Как отмечает Р.А. Матвеева, музыкальное искусство относится к культуре, накопленной поколениями, и включает деятельность композиторов, исполнителей и специфическую деятельность слушателей [5]. Польский музыковед Кшиштоф Билица утверждал, что музыка облагораживает нравы, но нравы развращают музыку. Данное выражение, безусловно, характеризует настоящую массовую музыкальную культуру: по радио, телевизору, в машине, в наушниках звучит наиболее популярная и массовая музыка, не имеющая отношения к классическим образцам мировой культуры. Иными словами, чем примитивнее музыкальные потребности аудитории, тем большее распространение получают малохудожественные потоки шоу-бизнеса [7]. Расширяющемуся пространству массовой музыкальной культуры способствует и стремительное развитие информационных технологий: сегодня не обязательно

посещать концерты, следить за расписанием телепрограмм, сегодня музыка доступна в цифровом формате в любое время. В то время, как подчёркивает в своем исследовании Ю.В. Смольская, менее 1 % молодых людей сегодня посещают филармонические концерты [смольская], а классическая музыка становится модным трендом элит [7].

Очевидно также, что музыкальные вкус и предпочтения формируются в детстве в системе образования и в семье. Находясь с раннего возраста в музыкальной среде, в дальнейшем ребенок будет испытывать в ней потребность, что в равной степени относится и к культурному уровню этой музыкальной среды. Психологами доказано, что у самых маленьких детей, систематически слушающих музыку, развивается эмоциональная отзывчивость на музыку, обуславливающая связь с миром. Вопрос же, на каком материале развивать эмоциональную отзывчивость у маленьких слушателей, формировать музыкальный вкус, редко рассматривается в педагогических и в музыковедческих исследованиях.

Между тем, А.Г. Гогоберидзе, акцентируя роль педагога и его музыкальные предпочтения в процессе музыкального образования ребенка, подчеркивает, что уровень музыкально-художественной культуры педагогов, к сожалению, характеризуется как недостаточный [4]. Следовательно, успешность применения музыки как педагогического средства в развитии эмоциональной отзывчивости ребенка дошкольного возраста является важной методической задачей по повышению уровня музыкальной культуры самого педагога.

Таким образом, теоретическое обоснование имманентной связи музыки с эмоциями, выявление таких ее сущностных характеристик как долговременная память, способность вызывать устойчивые слуховые эйдетические образы, совпадение средств выражения музыки с психофизиологическими показателями переживания эмоций позволяет признать музыку уникальным средством развития эмоциональной отзывчивости. Однако, как показывают исследования в области музыкального образования дошкольников, анализ программ дошкольного образования, анализ компетенций самого педагога, развитие эмоциональной отзывчивости у дошкольников музыкальными средствами требует не только разработки содержания (рекомендуемый список музыкальных произведений, записи и т.д.), но и подготовки самого педагога.

Развитие эмоциональной отзывчивости в старшем дошкольном возрасте как педагогическая задача заключается в формировании каждым ребенком персонального субъектного опыта эмоционального реагирования, действенного проявления отзывчивости на эмоциональное состояние Другого. Следовательно, демонстрация конструктивных, социально приемлемых форм поведения, также является средством педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости у детей. Использование иллюстраций из детских книжек, например, при прослушивании музыкальных фрагментов – наиболее распространенный педагогический прием. Между тем, мировая художественная культура и современное фотографическое искусство могут предоставить великолепные образцы в мастерском исполнении. Современные информационные условия позволяют собрать необходимую коллекцию, позволяющую не только сопровождать процесс развития эмоциональной отзывчивости, но и обогащать

культурный уровень подрастающего поколения лучшими образцами избирательного искусства.

Наконец, формирование персонального опыта эмоциональной отзывчивости каждым ребенком может происходить очень разнообразно, индивидуально, с разной динамикой и глубиной. И здесь актуальным является следующее средство педагогического сопровождения – беседа (групповая и индивидуальная), способствующая развитию рефлексивного компонента эмоциональной отзывчивости. Опора на образцы классической и современной детской литературы, сказки и мифы, притчи и былины – на ту, заключенную в них мудрость человечества, безусловно, будет способствовать закреплению общечеловеческих ценностей и смыслов в процессе развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, в решении задачи эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста, развития эмоциональной отзывчивости у них, сегодня стоит вопрос не столько проектирования парциальных программ, технологий и условий развития эмоциональной отзывчивости, сколько вопрос качественного отбора содержания. Содержательное наполнение всех видов деятельности дошкольников, и прежде всего, музыкальной деятельности, должно быть актуальным, современным и понятным для детей, но и несущим в себе потенциал мировой культуры, ориентированный на перспективу формирования и развития вкуса, интересов и предпочтений будущего поколения. Решение данной проблемы может быть найдено в разработанных методических рекомендациях для педагогов ДОУ.

Библиографический список

1. Анисимов В.П. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития // Дошкольное воспитание. – 2010. – №3. – С. 13–17.
2. Вербовская В.С. От эмоциональной отзывчивости на музыку к эмоциональной отзывчивости на человека // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 12 (189). С. 129-133.
3. Гарипова Н. М. К вопросу об эмоциональных компонентах в структуре содержания и восприятия музыки // Внемузыкальные компоненты композиторского текста: Межвузовский сборник статей. Уфа: РИЦ УГИИ, 2002. С.101-117.
4. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 320 с.
5. Матвеева Р.А. Классическая музыка в системе развития и воспитания детей раннего возраста: вопросы теории и практики // Автореф. Дисс. Канд.искусств. – М., 2008. 25 с. С3.
6. Панаиотиди Э. Г. Почему мы слушаем грустную музыку? К проблеме отрицательных эмоций // Вестник Самарской гуманитарной академии, 2008. № 2 (4). С. 157-175.
7. Смольская Ю. В. Педагогическая филармония как активная форма приобщения учащихся к музыке [Текст] ПО. В. Смольская // Педагогика искусства: электронный научный журнал. - №3. - 2011.

УДК 378

Гончарук С.Ю., старший методист Городского методического центра Департамента образования и науки города Москвы, г. Москва, Россия; e-mail: goncharuk.svetlana@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО, ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье представлены особенности интеграции профессионального, общего и дополнительного образования при реализации образовательной программы для обучающихся проекта предпрофессионального образования «Новый педагогический класс в московской школе», рассмотрены общие подходы, определяющие приоритетные направления содержания образовательной программы предпрофессиональных педагогических классов.

Ключевые слова: интеграция, образовательная программа, предпрофессиональное образование, педагогический класс.

В настоящее время система образования Российской Федерации находится на стадии существенных изменений, которые связаны в том числе со сменой модели историко-культурного развития, и одной из самых важных социальных задач общества является воспитание поколения, способного обеспечить дальнейшее поступательное развитие страны. Эту ответственность всегда берет на себя учитель, ведь именно педагог является центральной фигурой при реализации реформ образования. Чтобы подготовить специализированные кадры, способные организовывать педагогическую деятельность в современных постоянно изменяющихся условиях, необходимо уже в школе формировать эффективную систему выявления, поддержки и развития способностей школьников, направленную на профессиональное самоопределение и профессиональную ориентацию.

Современная система образования в Москве дает широкие возможности школьникам для выбора будущей профессии: в московских школах развивается модель предпрофессионального образования по востребованным в городе направлениям. Предпрофессиональное образование предполагает интеграцию общего и дополнительного образования. Это не углубленное изучение отдельных учебных предметов, а именно интеграция знаний и компетенций. Такой подход позволяет сформировать у учащегося умения, необходимые ему в будущей профессии. Системой московского образования реализуются проекты предпрофессионального образования, среди которых одним из важнейших является «Новый педагогический класс в московской школе», организованный в 2016 году на уровне среднего общего образования в образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы. Цель проекта – знакомство школьников с востребованными профессиями в социальной сфере и сфере образования с учетом изменения запроса работодателей и новых требований к компетенциям специалистов, а также мотивация обучающихся к освоению профессий в социальной сфере и сфере образования, которые будут востребованы на рынке труда мегаполиса в ближайшие 5–10 лет. В условиях непрерывно усложняющихся реалий современности система подготовки будущих педагогов должна отвечать новым требованиям, сформированным как внутренними условиями развития нашей страны, так и воздействием общемировых процессов. В связи с этим назрела необходимость модернизации педагогического образования, повышения результативности основных профессиональных образовательных программ,

пересмотра как их содержания, так и методики и технологий обучения и воспитания будущих учителей.

Успешность реализации на практике нововведений в школе, соответствующих современным требованиям общества, зависит именно от педагога, который должен обладать необходимым уровнем профессионализма и профессионального развития для реализации стоящих перед ним задач [1, 3]. И одной из ключевых задач в этой связи является формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

Однако для формирования и развития педагогических компетенций обучение в рамках любого учебного плана будет недостаточным: при проектировании образовательной программы для обучающихся педагогических классов необходима интеграция профессионального, общего и дополнительного образования, направленная на формирование необходимых компетенций, расширяющая границы образовательной программы. ФГОС СОО обеспечивает возможность непрерывности образования, в том числе с помощью интеграции разных типов образования, обеспечивающей необходимый уровень и широту образовательной подготовки на определенном этапе развития ребенка [4]. Целостная подготовка будущих педагогов в системе школьного образования требует, с одной стороны, системного, с другой стороны, конструктивно-технологического подхода к проектированию образовательных программ как компонента системы образования.

Проектирование программы – одно из важнейших направлений образовательного проектирования, и особую актуальность оно приобретает в условиях развития предпрофессионального образования. Любая образовательная программа – это документ, регламентирующий тип и способы построения содержания учебно-воспитательного процесса в условиях той или иной педагогической системы. И, прежде чем приступить к созданию программы, необходимо осознать ее специфику. Например, для предпрофессиональных педагогических классов структура образовательной программы определяет соотношение между общеобразовательной, профессиональной (специальной) составляющими и дополнительными образовательными программами, а также между теоретическим и практическим обучением и воспитанием. В такой программе должно отражаться содержание получаемого среднего общего образования, профессиональной подготовки будущих педагогов и программ дополнительного образования.

Существующий Стандарт проекта «Новый педагогический класс в московской школе» определяет особенности образовательной программы для обучающихся в том, что предпрофессиональное образование учащихся педагогических классов предполагает сочетание профильного обучения, то есть изучение ряда предметов на углубленном уровне: «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык», «История» в рамках гуманитарного профиля, а также изучение предметов: «Математика», «Биология», «Русский язык» в рамках универсального профиля, и освоение практико-ориентированных элективных курсов и прикладных курсов внеурочной деятельности в соответствии с направленностью класса и выбранной учеником профессиональной отраслью. Например, «Актуальные вопросы правоведения»; «Анатомия и физиология высшей нервной деятельности человека»; «Мир. Общество. Человек»; «Основы

волонтерской деятельности»; «Психология успеха в общении»; «Социальное проектирование». В рамках внеурочной деятельности реализуются следующие программы: «Возрастная психология», «Основы социальной психологии».

В настоящее время проекты предпрофессионального образования реализуются в тесном сотрудничестве с вузами и работодателями-партнерами на основании договоров. Занятия для учащихся педагогических классов проводятся как в школьных кабинетах, так и на базе вузов совместно со студентами; школьники имеют возможность посещать мастер-классы, лекции ученых, занятия педагогов других школ (школ – консультантов проекта). Одним из самых востребованных профориентационных проектов Москвы стал проект «Профессиональное обучение без границ», в рамках которого старшеклассники могут освоить прикладную профессию параллельно с учёбой в школе. Учащиеся 10–11 классов, обучаясь в педагогическом классе, имеют возможность посещать занятия в колледжах и получить базовые навыки профессии социальной и педагогической направленности. Обучение завершается итоговой аттестацией в форме квалификационного экзамена (проверка теоретических знаний и практическая квалификационная работа). Учащиеся, успешно прошедшие итоговую аттестацию, получают свидетельство установленного образца с присвоением квалификации рабочего, служащего. Образовательные программы, по которым реализуется обучение: консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор); вожатый; инструктор-проводник по пешеходному туризму и трекингу; няня; социальный работник; корректор. Обучение проводится в рамках курса профессиональной подготовки, соответствующего федеральным профессиональным стандартам.

Однако, следует отметить, что профильное образование невозможно реализовать без включения школьников в различные практики системы дополнительного образования, что позволит обучающимся педагогических классов в достаточной степени овладеть необходимыми профессиональными компетенциями.

Согласно закону «Об образовании в РФ», дополнительное образование делится на дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование. В подготовку будущих педагогов следует включить оба указанных направления. Так реализуя первое направление, в педагогических классах в перечень программ дополнительного образования можно включить курсы: «Организация воспитательной работы в школе», «Организация летнего оздоровительного отдыха детей», в результате освоения которых обучающиеся смогут освоить инновационные технологии коммуникационного взаимодействия между участниками образовательных отношений. Данные курсы должны содержать большое количество проблемных ситуаций, тренингов, педагогических задач, чтобы у обучающихся появились широкие возможности применения полученных знаний в практической реализации через разные формы работы с детьми и взрослыми. Например, в результате проведения различных акций («Подари праздник», Разные дети – разные возможности», «Дай лапу, друг» и др.), что позволит формировать практические умения проведения воспитательных мероприятий, создание сценариев, продумывание алгоритма проведения праздника, кроме того, в результате подобного рода практик формируются личностные качества будущих

педагогов: толерантность, ответственность, доброта, умение работать в команде, презентовать свои идеи, креативно решать открытые задачи.

Особое внимание в подготовке будущих педагогов следует уделять различным видам практик (учебная, педагогическая, производственная) – относящихся ко второму направлению – профессиональная подготовка. Основными задачами практики являются ознакомление с нормативно-правовыми основами деятельности педагога; изучение специфики труда педагога; изучение современных инновационных образовательных технологий в соответствии с ФГОС; формирование умений анализировать и систематизировать полученную информацию и правильно отражать её в отчете по результатам практики. Кроме того, участие обучающихся педагогических классов в волонтерском движении (оказание помощи ветеранам, пожилым людям, детям детских домов и интернатов, реабилитационных центров и др.) позволит школьникам развить навыки наставничества, приобщиться к культурно-историческим ценностям российского народа, воспитать гордость за подвиг народа в Великой Отечественной войне, чтить память погибших героев. Планы всех видов практик должны включать обязательные дополнительные задания в виде самостоятельного проведения мероприятий (уроков, классных часов, консультаций, экскурсий, тематических праздников, создание и сопровождение сайта класса или группы и др.) для детей, родителей и педагогов. Таким образом интеграция дополнительного образования, внеурочной деятельности, профессионального и общего образования даст возможность школьникам отработать практические навыки для реализации профессиональных задач. Без такой интеграции теория была бы оторвана от практики.

Таким образом, ярко выраженная необходимость интеграции профессионального, общего и дополнительного образования определяет ее актуальность в подготовке будущих педагогов, именно такая интеграция позволит обучающимся педагогических классов осуществлять профессиональную деятельность в таких системах, как школьное и дополнительное образование.

Библиографический список

1. Антонов Н.В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов: монография. Тюмень, Москва: ООО «Международный институт», 2021. – 226 с.

2. Иванова О.А., Антонов Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации [Текст]/ О.А. Иванова, Н.В. Антонов// Журнал Вестник Нижневартковского государственного университета / – 2019.

3. Иванова, О. А. Конфликтология в социальной работе: учебник и практикум для вузов / О. А. Иванова, Н. Н. Суртаева. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 282 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413): <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0/> (дата обращения: 12.03.2022).

УДК 37

Долина Ю.С., социальный педагог МКОУ «Детский дом-школа № 95», г.Новокузнецк, E-mail: centrdd95@mail.ru

Осинцева О.Ю., социальный педагог МКОУ «Детский дом-школа № 95», г. Новокузнецк, E-mail: centrdd95@mail.ru

МОНИТОРИНГ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ МКОУ «ДЕТСКИЙ ДОМ-ШКОЛА №95»

В статье представлен анализ факторов, влияющих на успешную интеграцию в современном обществе выпускников, на примере МКОУ «Детский дом-школа №95».

Ключевые слова: мониторинг, социальная адаптация, центр подготовки к выпуску и постинтернатного сопровождения.

Подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни – это комплекс мер психолого-социально-педагогического характера, направленных на формирование у будущего выпускника адекватного представления о социуме, его членах и их взаимоотношениях, возникающих жизненных проблемах и трудностях, путях конструктивного преодоления этих трудностей [3, с. 103]. Данная деятельность берет свое начало в воспитательно-образовательном процессе детского дома, воспитанники получают умения и знания, которые даются на уроках учителями, на мероприятиях - воспитателями, в мастерских технологии, трудового обучения, в походах, в загородных центрах - педагогами и специалистами служб и подразделений нашего учреждения. Несомненно, воспитанники получают знания, но все же некоторые из них приходят на последний этап подготовки к выпуску без четких представлений о будущей самостоятельной жизни и своих возможностях.

Для подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни и организации постинтернатного сопровождения выпускников в МКОУ «Детский дом-школа №95» в 2014 создано структурное подразделение «Центр подготовки к выпуску и постинтернатного сопровождения» (далее центр). Особенностью работы центра является индивидуальный подход к каждому из предвыпускников (воспитанников 9- 10-11 классов) в процессе погружения в программы и проекты подготовки к выпуску в период пребывания в учебной (тренировочной) квартире центра. Специалистам центра необходимо составлять и корректировать в процессе реализации программ и проектов планы индивидуального сопровождения. С начала 2020-2021 учебного года открыта вторая площадка учебной квартиры центра ПВ и ПС, на базе которой реализуется программа «*Дом моей мечты. Погружение в жизнь*» для обучающихся 7 и 8 классов, что позволило увеличить период индивидуальной подготовки к самостоятельной жизни в социуме до выпуска из учреждения с помощью проведения специалистами центра практических занятий, тренингов, проектов погружения в отдельные вопросы социальной подготовки. Для воспитанников 9-10 классов в программе «*Дом моей мечты. Погружение в жизнь*» предусмотрено 2-х недельное самостоятельное проживание по два человека в учебной, отдельной, полностью оборудованной двухкомнатной учебной квартире центра. Участники должны организовать свой быт, питание, режим дня и распорядок занятий с учетом обязанности учиться, выполнять необходимые поручения в школе, участвовать в общественной жизни, заниматься спортом. Теоретический блок программы психолого-социально-педагогического раздела предусматривает занятия по вопросам, которые скорректированы с учетом выявления вновь образовавшихся трудных жизненных ситуаций и актуальных у выпускников последних лет. Для повышения уровня социальных компетенций воспитанников 11 класса, с целью развития социально-коммуникативных навыков разработан проект «Социум», в ходе реализации

которого подростки через тренинговые занятия интегрируют свои знания, умения и навыки.

Применение разработанных средств психолого-социально-педагогической деятельности на этапе подготовки к выпуску обеспечивает повышение уровня социальной адаптации выпускников в постинтернатный период. Работа по сопровождению выпускника продолжается на основании договора о постинтернатном сопровождении и плана индивидуального сопровождения, куда специалисты совместно с выпускниками вносят дополнения, разрабатывают и реализуют новые направления и этапы социально-профессиональной адаптации каждого выпускника. По результатам работы центра можно выделить наиболее актуальные проблемы, мешающие или тормозящие процесс социализации воспитанников, которые специалисты центра наблюдают в постинтернатный период, и именно над ними необходимо серьезно работать в период подготовки к выпуску на всех этапах пребывания ребенка в учреждении:

1) профессиональная ориентация воспитанников и подготовленность к выбору профессии и труду. Возможности подростка-сироты формировать свои профессиональные планы в значительной мере снижены из-за распределительной системы, ограничивающей круг выбираемых профессий. Это и низкий балл аттестата, отсутствие общежития в организации профессионального образования, и неадекватная самооценка выпускника. Как вытекающие отсюда последствия: выпускника не устраивает выбранное профессиональное образовательное учреждение, что, в свою очередь, вызывает недовольство и со стороны профессионального образовательного учреждения; неумение распределить свое время, несоблюдение режимных моментов, приводит к образованию задолженностей по учебе в профессиональном образовательном учреждении. Вот почему задолго до выпуска необходимо проводить индивидуальную работу по повышению мотивации к обучению, по планированию распорядка дня, проводить индивидуальную работу по формированию воспитанником самооценки своих возможностей и желаний, давать наибольшее представление о профессиях, используя максимально экскурсионную и проектную деятельность, знакомство с профессионалами, особенностями производства в той или иной сфере профессиональной деятельности. Для наглядности приведем данные за семь лет:

Таблица 1 - Образование

Год выпуска	Кол-во выпускников	Количество поступивших выпускников / продолжающих обучение			Количество выпускников, успешно окончивших обучение			Количество отчисленных выпускников			Количество выпускников, получающих/получивших второе образование	
		НПО	СПО	ВПО	НПО	СПО	ВПО	НПО	СПО	ВПО	СПО	ВПО
2015	29	10/0	17/0	2	5	11	1	5	6	1	2	7
2016	37	9/0	19/0	9/1	4	18	5	5	1	3	1	8
2017	31	10/0	15/0	6/5	-	12	-	10	3	1	1	5
2018	29	16/0	8/5	5/3	5		-	11	3	2	-	3
2019	24	20/11	3/1	2/2		1		9	-	-	-	1
2020	32	14/7	17/9	1/1				7	8	-	-	-
2021	24	5/5	16/15	3/3					1		-	-
Итого	206	68 обучаются			62			76			28	

Судьбу отчисленных выпускников можно проследить по данным следующей таблицы:

Таблица 2 - Информация по отчисленным выпускникам

Поступили вновь на 1 курс обучения	19
Трудоустроены / временно трудоустроены	37
Находятся в декретном отпуске (не закончили обучение)	7
Находятся в местах лишения свободы	3
Получают пенсию по инвалидности (не работают)	1
Другое	1
Сведений нет (в центр ПВ и ПС за помощью не обращались)	8
Итого	76

2) трудности в установлении межличностных отношений с воспитателями, педагогами, сверстниками отражаются в характеристике этих отношений как «плохих». Потребности в любви, признании, уважении, свойственные любому человеку, у воспитанника детского дома фрустрированы и чаще реализуются через физическую силу, агрессию, другие асоциальные формы поведения, отсюда «особые» отношения к «чужим», от которых детдомовцы не ожидают ничего «хорошего» и чаще всего стремятся извлечь хотя бы выгоду [1, с. 39]. Поэтому, зачастую, выпускники находят себе подобных выходцев из детских домов.

Таблица 3 - Семья

Год выпуска	Кол-во выпускников	Кол-во выпускников, заключивших официальный брак	Кол-во выпускников, проживающих в гражданском браке	Кол-во выпускников, воспитывающих собственных детей	Кол-во выпускников, ожидающих рождения ребёнка	Кол-во выпускников, отказавшихся от собственных детей или лишенных родительских прав
2015	29	9 (31%)	5 (17,2%)	6 (20,7%)	-	2 (6,7%)
2016	37	7 (18,9%)	10 (27%)	9 (24,3%)	-	1 (2,8%)
2017	31	3 (9,7%)	8 (25,8%)	6 (19,4%)	2 (6,5%)	-
2018	29	5 (17,2%)	3 (10,3)	3 (10,3%)	-	-
2019	24	-	4 (16,7%)	-	-	-
2020	32	7 (21,9%)	4 (12,5%)	-	3 (9,4%)	-
2021	24	-	2 (8,3%)	-	-	-
Итого	206	31 (15%)	36 (17,5%)	24 (11,7%)	5 (2,4%)	3 (1,5%)

В этом направлении ведется значительная работа специалистами центра в период подготовки к выпуску и в постинтернатный период, которые дают определенные результаты. Из следующей таблицы можно наблюдать, что с выпуска 2017 года родители из числа выпускников детского дома не оставляют своих детей в доме малютки, в детском доме – это необходимо отметить! Так же мы видим, что снизилось число гражданских браков, в 2020 году увеличилось число официальных браков.

3) несмотря на то, что выпускники имеют закрепленное жилье, либо долю в собственности, по достижении 18 лет некоторые из них предпочитают проживать в съемном жилье, группами, либо остаются в общежитии до окончания обучения, до получения жилого помещения по решению суда, реже проживают с родственниками.

При получении жилья некоторые выпускники не могут обставить его должным образом, так как денежные средства уже потрачены.

Из нижеприведенной таблицы мы видим, что из 171 выпускника, подлежащего обеспечению жилым помещением, 42 уже получили, 23 выпускника ожидают получение жилого помещения:

Таблица 4 - Жилье

Год выпуска	Количество выпускников	Являются собственникам и жилья	Подлежащих обеспечению жилым помещением	Из них имеют закрепленное жилье /долю	Количество выпускников, получивших жилье по решению суда	Ожидающих решение суда
2015	29	7	22	7 / 4	7	2
2016	37	7	30	5 / 5	14	7
2017	31	7	24	3 / 7	10	6
2018	29	7	22	4 / 4	8	1
2019	24	4	20	8 / 5	3	4
2020	32	2	30	9 / 7	-	3
2021	24	1	23	6 / 4	-	-
Итого	206	35	171	78	42	23

Таким образом, с 2016 года практически все выпускники заинтересованы в заключении договора о постинтернатном сопровождении, что мы можем проследить из следующей таблицы:

Таблица 5 - Выпускники, заключившие договор о постинтернатном сопровождении

Год выпуска из детского дома	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Количество выпускников	29	37	31	29	24	32	24
Количество выпускников, заключивших договор о постинтернатном сопровождении	24 (82,8%)	37 (100%)	28 (90,3%)	28 (96,6%)	23 (95,8)	31 (96,9%)	22 (91,7%)

Именно потому мы можем без труда проследить уровень социальной адаптации выпускников на протяжении семи лет, что видно из следующей таблицы:

Таблица 6 - Уровень социальной адаптации выпускников

Год выпуска	Кол-во выпускников	Уровень социальной адаптации		
		высокий	средний	низкий
2015	29	7 (24,1%)	20 (69%)	2 (6,9%)
2016	37	12 (32,4%)	22 (59,5%)	3 (8,1%)
2017	31	9 (29%)	20 (64,5%)	2 (6,5%)
2018	29	5 (17,2%)	22 (75,9)	2 (6,9%)
2019	24	2 (8,3%)	21 (87,5%)	1 (4,2%)
2020	32	4 (12,5%)	26 (81,3%)	2 (6,3%)
2021	24	3 (12,5%)	16 (66,7%)	5 (20,8%)
Итого	206	42 (20,4%)	147 (71,4)	17 (8,3)

1 уровень (высокий): учатся, достаточно успешно, либо работают. Доход стабильный, удовлетворенность учебной / работой. Нет особых проблем с родственниками и в семье. Достаточно развитые сети поддержки. Сохраняют и

поддерживают социально поддерживающие контакты. Достаточно развитые контакты со специалистами, оказывающими поддержку и помощь;

2 уровень (средний): учатся или работают, имеют временный заработок. Доход не достаточный для удовлетворения жизненных потребностей, либо не умеют распределять финансовый доход. Есть проблемы в семье, с родственниками, но решаемые. Сохраняют и поддерживают социально поддерживающие контакты только с друзьями по детскому дому. Недостаточно развитые контакты со специалистами, оказывающими поддержку и помощь;

3 уровень (низкий): не учатся, не имеют работы. Не хотят учиться и работать. Нет дохода, достаточного для удовлетворения жизненных потребностей. Жилья нет, либо в нем не проживают, либо в месте проживания постоянные сборища. При наличии родственников, имеются большие проблемы во взаимоотношениях с ними. Сеть поддержки отсутствует, либо это асоциальные члены сети. Контакты у сопровождаемого со специалистами, готовыми оказать им поддержку и помощь отсутствуют. Число выпускников с низким уровнем социальной адаптации каждый год практически одинаковое, за исключением выпуска 2021 года. Причина заключается в том, что ребята только выпустились из детского дома и не успели адаптироваться. По данным мониторинга участие в программах и проектах центра на этапе подготовки к выпуску обеспечило выпускникам:

- умение устанавливать новые контакты и конструктивные взаимоотношения с окружающими;
- представление о базовой системе семейных ценностей;
- знание основ планирования и распределения собственного бюджета;
- представление о планировании своего профессионального пути;
- возможность самостоятельно принимать жизненно важные решения;
- знание основных норм, законов, обеспечивающих социально-правовую защиту.

Библиографический список

1. Селенина Е. В. Модели постинтернатного сопровождения выпускников / Е. В. Селенина // Детский дом. 2008. - № 3. С. 36-43.

2. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Минск: Педагогика, 2001. - 144с.

3. Кривых С.В., Кузина Н.Н. Панова Н.В. и др. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: Методические рекомендации / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: СПбНИИПиПВО, 2018. - 200 с.

УДК 37.013.42(476)-053.6

Донченко Д.О., магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь, dashadonchenko@gmail.com

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИЙ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье рассматриваются цели, задачи и особенности создания ситуация успеха для учащихся подросткового возраста в процессе формирования

социально-правовой компетентности. Представлены средства и методы прямого и косвенного воздействия с целью создания ситуации успеха в различных сферах жизнедеятельности, способствующие приобретению и закреплению у подростков социально-правовых компетенций.

Ключевые слова: подростки; социально-правовая компетентность; ситуация успеха; социально-правовое воспитание.

В настоящий момент перед специалистами учреждений образования достаточно остро стоит задача профилактики нарушения правовых норм со стороны несовершеннолетних. В этой связи проблема формирования социально-правовой компетентности и, как следствие, профилактика противоправного поведения у подростков является актуальной для развития социально-педагогической деятельности в сфере социально-правового воспитания подростков. Социально-правовая компетентность рассматривается нами как динамичное интегрированное качество личности подростка, проявляющееся в сформированных знаниях, навыках и умениях, ценностных ориентациях, устойчивой мотивации к ответственному и безопасному поведению с соблюдением социально-правовых норм, а также готовности к результативному социально-правовому взаимодействию.

В условиях развития социально-правовых институтов общества формирование социально-правовой компетентности личности в подростковом возрасте становится одной из актуальных задач социального воспитания. В этой связи необходимо выделить основные проблемы в процессе организации процесса формирования социально-правовой компетентности. К ним относятся:

- отсутствие у подростков достаточного освоения навыков удовлетворения базовых потребностей в признании и уважении;
- мотивация ребенка и его родителей для работы по изменению стереотипов мышления и поведения в социально-правовой сфере.

Как показывает анализ практики, неудовлетворение у подростков потребностей в уважении и признании, достижении успехов в различных видах деятельности (в первую очередь в общении), одобрении и признании окружающих, наличие авторитета в какой-нибудь сфере может приводить к поиску антисоциальных референтных групп, совершению правонарушений и преступлений, трудновоспитуемости, негативным формам самоутверждения. Следовательно, педагогические работники (педагоги социальные, педагоги-организаторы, классные руководители) должны овладеть профессиональными инструментами сопровождения процесса формирования социально-правовой компетентности несовершеннолетних. Как показывает исследовательская практика, одним из эффективных и необходимых средств социально-педагогического сопровождения данного процесса является содействие в целенаправленном создании ситуаций, в которых подростки могут проявлять свои сильные лучшие личностные качества и способности, творчески реализовывать себя, создавать и укреплять дружеские связи, хорошие отношения со сверстниками, представителями социально-правовых сфер взаимодействия, родителями, педагогами. В педагогической теории и практике такие ситуации именуется как ситуации успеха (Н. Щуркова). С педагогической точки зрения технология создания ситуации успеха — это целенаправленное, организованное создание педагогических условий, при которых обеспечивается возможность для

учащегося осознать, усилить и реализовать его способности, таланты, лучшие качества личности и достичь значительных результатов в различных сферах деятельности, пережить радость достижения, поверить в свой потенциал достигать поставленных целей. Важно подчеркнуть, что в педагогической науке ей посвящены научные труды таких авторов, как А.С. Белкин, У. Глассер, В.А. Слостенин, А.С. Смирнов, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, И.Ф. Харламов, Г.А. Цукерман, Н.Е. Щуркова и др. [1; 2; 3; 4; 5]. С позиций формирования социально-правовых компетенций личности ситуация успеха может стать своего рода «пусковым механизмом» дальнейшего движения личности» [1, с. 23-24]. Как правило, человек, испытавший эмоциональное удовлетворение, начинает стремиться еще раз пережить успех и связанные с ним эмоции, чувства, ощущает свою значимость, нужность, принадлежность. Тем самым усиливается его мотивация к выполнению социально-правовых норм и укреплению взаимосвязей с просоциальным окружением, которое и одобрило его действия и способствовало достижению успеха. Важно подчеркнуть, что человеку необходимо пережить, осознать радость своего успеха как индивидуально, субъективно так и публично, в обществе, социуме, коллективе, к которому он принадлежит. В этой связи, на наш взгляд, педагогам, работающим с учащимися подросткового возраста по такому направлению социального воспитания как формирование социально-правовой компетентности, нужно планировать, во-первых, создание условий для самораскрытия переживаний подростка, саморефлексии результатов достижений.

Важным является содействие в формировании и закреплении навыков эффективного и конструктивного социально-правового взаимодействия со сверстниками, взрослыми, представителями социальных институтов. Все это содействует реализации принципа социального закаливания, так как повышает способности подростков противостоять негативным влияниям. Основными средствами создания ситуации успеха являются вовлечение подростков:

- в подготовку и участие классных и общешкольных мероприятий, а также в рамках кружков по интересам и спортивных секций;
- в помощь другим, волонтерскую активность, движение по принципу «равный обучает равного»;
- в шефскую помощь и защиту более слабых и младших;
- в исполнение семейных обязанностей через организацию совместной деятельности;
- поручения классного руководителя, других педагогов, администрации учреждения образования;
- в учебные проекты, конкурсы, олимпиады, подготовку устного выступления, реферата, проведение мини-исследования, помощь в проведении части учебного занятия совместно с педагогом;
- возможность высказаться, поделиться переживаниями в доверительной атмосфере;
- получение одобрения и принятия со стороны значимых взрослых;
- расширение зоны ответственности через поручения (распределение своего времени, соблюдение режима дня, подготовке к учебной деятельности, выборе друзей, реализации своих склонностей и способностей в кружках и спортивных секциях);

- совместные обсуждения родителей и ребенка вариантов решения проблем социально-правового выбора и поощрении, похвале ребенка за нахождение решений, и даже их попытки;

- сотрудничество с членами семьи в выполнении хозяйственно-бытовых дел, удовлетворяющих потребности жизнедеятельности семьи.

Выбор формы зависит от вида и области деятельности, в которую вовлекается подросток. Например, познавательная форма соответствует учебной деятельности, развлекательная – досуговой. Некоторые подростки вполне самостоятельно могут справиться с поручением, организовать свою деятельность, однако в большинстве случаев для достижения цели им требуется пример и поддержка взрослых и сверстников. При таких обстоятельствах используется совместная форма деятельности. Эффективными формами реализации ситуации успеха служат беседа, собеседование со значимым для подростка взрослым, в процессе которой раскрываются сильные качества учащегося, оцениваются достигнутые успехи, в процессе обсуждения находится верное решение проблемы, подводятся итоги, ставятся новые цели. Основными методами создания ситуации успеха являются методы поощрения поведения. Они могут осуществляться в виде:

- личной, коллективной, очной, заочной благодарности, похвале и одобрении;

- оценки достигнутых успехов подростка и родителей (в присутствии одноклассников, других педагогов, специально организованной «линейке» всего учреждения образования, параллели учебных классов);

- формирования положительного общественного мнения, например, через размещение информации о достигнутых успехах публично на стендах класса, учреждения образования, на сайте учреждения, в том числе в электронном «дневнике успеха»;

- созданной для подростка возможности высказаться, поделиться переживаниями в доверительной атмосфере.

Для оптимального выбора средства, формы и метода для создания ситуации успеха необходимо учитывать индивидуально-личностные особенности подростка, характеристики его ближайшего окружения, опираться на достоинства учащегося.

Важной методической рекомендацией служит организация педагогом обсуждения результативности итогов вовлечения подростков в ситуации успеха лично с каждым учащимся и с организаторами данного процесса. Следует отметить, что в некоторые виды деятельности, например, общественно-полезную, волонтерскую, может вовлекаться одновременно вся группа подростков, с которой проводилась работа по формированию социально-правовой компетентности, и поэтому каждый из них получает свой личный опыт, который целесообразно обсудить. Можно заключить, что процесс достижения успеха, в который вовлекается подросток и его окружение формирует условия для освоения учащимся навыков удовлетворения базовых потребностей в признании и уважении, что, в свою очередь повышает его мотивацию для работы по изменению стереотипов мышления и поведения в социально-правовой сфере. Таким образом, усиливается эффект осознания у подростков сформированности их адекватного представления о себе как субъектах социально-правового

взаимодействия, рефлексивного опыта преодоления сложностей правовой социализации, актуализуется готовность нести ответственность за свои действия в социально-правовой сфере.

Библиографический список

1. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. - 192 с.
2. Глассер, У. Школы без неудачников: [Пер. с англ.] / У. Глассер. - Москва: Прогресс, 1991. – 174 с.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. - Минск: Народная асвета, 1982. – 286 с.
4. Новые технологии воспитательного процесса / НПО «Творческая педагогика»; Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко и др. - М.: МП «Новая школа», 1994. - 112 с.
5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. - Минск: Народная асвета, 1982. – 286 с.

УДК 373

Захарова Т.Г., заместитель директора по УВР, МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», г. Ханты-Мансийск; E-mail: toma.zakharova.2016@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье представлен опыт муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» по определению качества образовательной деятельности. Разработка содержит описательный материал по внедрению формы диагностического инструментария мониторинговых исследований, его цели и задачи. Материал будет интересен всем педагогическим работникам, деятельность которых связана с фиксацией качества образования в учреждении дополнительного образования и перспективами развития по усовершенствованию предоставляемых образовательных услуг.

Ключевые слова: мониторинг, результативность, мониторинговые наблюдения.

Проблеме качества образования постоянно уделяется пристальное внимание во всем мире. На современном этапе содержание дополнительных образовательных программ ориентировано на: создание необходимых условий для личностного развития обучающихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения; удовлетворение индивидуальных потребностей, обучающихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, научно-техническом творчестве; формирование и развитие творческих способностей обучающихся, выявление, развитие и поддержку талантливых обучающихся.

Отсутствие в сфере дополнительного образования механизмов нормативной регламентации, с одной стороны, позволяет создавать необходимую вариативность и обновляемость программ, с другой стороны, не всегда обеспечивает предоставление услуг достойного качества. Сегодня к дополнительному образованию, не смотря на его особенности, предъявляются те же требования, что и к любой педагогической деятельности. Одним из главных требований является *результативность*. Важнейшим средством управления образовательным процессом является объективный и систематический контроль

работы обучающихся. Поэтому неотъемлемой частью педагогической деятельности в учреждении дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» является мониторинг.

Мониторинг имеет несколько определений, одно из них — это постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью сопоставления наличного состояния (точнее, последовательно, сменяющих друг друга состояний) с ожидаемыми результатами, отслеживание хода каких-либо процессов по определенным показателям. Мониторинг – это одна из самых эффективных технологий управления качеством образования.

Цель любого мониторинга – выяснить, насколько образовательный процесс, организованный в учреждении дополнительного образования детей, способствует позитивным изменениям в личности ребёнка, формированию ключевых компетенций; обнаружить и решить наиболее острые проблемы его организации с тем, чтобы анализировать, обобщать и распространять положительный опыт деятельности педагогов.

Целью педагогического мониторинга является получение информации о ходе образовательного процесса, повышение эффективности и качества этого процесса на основе периодически получаемой информации.

Использование педагогического мониторинга педагогами дополнительного образования позволяет им определить успешность и результативность образовательного процесса, провести самоанализ и самооценку своей деятельности, осуществлять целесообразное управление качеством образовательного процесса, прогнозировать результаты и средства, используемые для их достижения. С помощью педагогического мониторинга выявляются изменения в развитии, воспитании, уровне обученности детей и подростков, определяется эффективность педагогической деятельности, что позволяет увидеть какую корректировку нужно вносить в организацию образовательного процесса. Основная функция мониторинга не функция контроля, а функция слежения и постоянного сбора информации с целью выявления динамики изменений.

В нашем учреждении следующие виды педагогического мониторинга: *вводный, текущий, промежуточный, итоговый.*

Входной контроль – это оценка исходного уровня знаний обучающихся перед началом образовательного процесса. Проводится с целью выявления информированности и начальных навыков в определенной сфере деятельности, способностей, задатков и личностных качеств обучающихся. Предполагает коррекцию практической и теоретической работы со стороны педагога дополнительного образования.

Текущая аттестация – это оценка качества усвоения обучающимися содержания конкретной образовательной программы в период обучения после начальной аттестации до промежуточной (итоговой) аттестации.

Промежуточная аттестация – это оценка качества усвоения обучающимися содержания конкретной образовательной программы по итогам учебного периода (этапа, года обучения). Она необходима для выявления уровня освоения разделов образовательной программы, динамики развития личностных качеств обучающихся, выявления недочетов в программе и работе педагога. Предполагает корректировку плана учебно-воспитательной работы.

Итоговая аттестация – это оценка качества усвоения обучающимися уровня достижений, заявленных в образовательных программах по завершении всего образовательного курса программы, выявление соответствия реальных результатов образовательного процесса прогнозируемым результатам образовательной программы. Выявление причин, способствующих или препятствующих полноценной реализации программы и внесение необходимых изменений в содержание и методику образовательной деятельности.

Специфика деятельности в учреждении дополнительного образования предполагает творческий подход к выбору форм педагогического контроля знаний, умений и навыков обучающихся. Желательно выбирать ту форму аттестации, которая бы была интересной и увлекательной для детей, учитывала возраст обучающихся, уровень их подготовки и индивидуальные особенности. Подбирать форму диагностики желательно так, чтобы обучающийся видел свой «рост», ему было очевидно, что он продвинулся в своем развитии. Формы могут быть самые разные: уровень освоения материала выявляется в собеседовании, выполнении творческих индивидуальных заданий по выполнению моделей, зачётные и контрольные упражнения, защита проекта, а также проведение устного опроса, тестирование, конкурс мастерства, проведение викторин, игр. Можно, например, на итоговом занятии провести устный опрос по карточкам, а можно – «Турнир знатоков», «Устный журнал» или «Аукцион знаний». Здесь важно то, что содержание контроля не должно ограничиваться только информацией о пройденном материале. Необходимо включать эмоционально-нравственный и действенно-практический опыт участников образовательного процесса. В течение всего периода обучения педагог ведет индивидуальное наблюдение за творческим развитием каждого обучаемого. Наблюдения должны проводиться регулярно в течение учебного года, а не от случая к случаю. Обучающийся должен наблюдаться в разных образовательных ситуациях (на занятиях, в общении с товарищами т.д.). Любой полученный результат обучения необходимо зафиксировать.

Аттестация – это оценка уровня и качества освоения обучающимися образовательных программ в конкретной предметной деятельности.

Цель аттестации – выявление исходного, текущего, промежуточного и итогового уровня развития теоретических знаний, практических умений и навыков, их соответствия прогнозируемым результатам образовательных программ.

Основные критерии оценки результативности итоговой аттестации:

Критерии оценки уровня теоретической подготовки обучающихся: соответствие уровня теоретических знаний программным требованиям, широта кругозора в данной образовательной области, свобода восприятия теоретической информации, осмысленность и свобода использования специальной терминологии.

Критерии оценки уровня практической подготовки обучающихся: соответствие уровня развития практических умений и навыков программным требованиям, свобода владения специальным оборудованием и оснащением, качество выполнения практического задания, технологичность практической деятельности.

Критерии оценки уровня воспитанности обучающихся: культура поведения, культура межличностных отношений, культура организации практической деятельности.

Критерии оценки уровня развития обучающихся: творческое отношение к выполнению практического задания, развитие специальных способностей (исследовательских, рационализаторских, изобретательских, др.). Несмотря на то, что дети, приходящие в образовательное учреждение мотивированные, и, как правило, для общего развития, качество получаемых знаний и умений все же очень важная составляющая обучения.

Существуют понятия – результат освоения и качество освоения. Чем же они отличаются? Осваивает программу каждый ребенок, в той или иной мере, посещая занятия. Но насколько глубоки эти знания и умения – это уже показатель качества. Именно этот показатель дает реальную картину успешности как обучающегося, как и образовательного учреждения. Поэтому за основу определения инструментария и критериев, определяющих, результативность в диагностических картах должны быть взяты личностные, предметные, метапредметные результаты.

Степень выраженности каждого показателя выявляется по четырем уровням: продвинутый, базовый, стартовый, нулевой:

- *продвинутый уровень* освоения программы определяется (от 2,6 – 3 баллов) — это тот оптимальный результат, который закладывается в ожидаемые результаты. Продвинутый уровень освоения программы означает, что обучающийся освоил материал в полном объеме, может применять полученные знания, умения, навыки в разных ситуациях, занимает призовые места в конкурсах и соревнованиях;

- *базовый уровень* (от 2-2,5 балла) – предполагает освоение программы в достаточном объеме, т.е. самое главное, основное обучающийся освоил и может применять полученные знания, умения, навыки в привычной ситуации, в основном самостоятельно или с небольшой помощью педагога. Можно сказать, полное освоение программы, но при выполнении заданий допускает незначительные ошибки. Обучающийся стабильно занимается, проявляет устойчивый интерес к занятиям, принимает участие в конкурсах, выставках и соревнованиях;

- *стартовый уровень* освоения программы (от 1-1,9 балла) предполагает, что обучающийся освоил тот минимум, который позволяет ему применять полученные знания, умения, навыки в привычной ситуации, но в основном с помощью педагога. Или можно сказать обучающийся не полностью освоил программу, допускает существенные ошибки в знаниях предмета и при выполнении практических заданий;

- *нулевой уровень* – 0 баллов. Обучающийся не владеет минимумом знаний, умений, навыков.

Система контроля должна быть

- саморазвивающейся, должна служить для оптимизации образовательного процесса;

- в ее функционирование должны быть вовлечены все его участники;

- она должна быть результативна: любая диагностика в объединении дополнительного образования должна определить уровень подготовки каждого

ребенка, уровень всего детского объединения, а также качество работы педагога и учреждения в целом.

Система внутреннего мониторинга качества образования обеспечивает комплексный подход к оценке результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ разной направленности, позволяет педагогам определить направления работы с каждым обучающимся в объединении в течение всего периода обучения и позволяет осуществить оценку динамики достижений обучающихся, а также анализировать качество освоения дополнительных общеразвивающих программ.

Заключение.

Подводя итог, можно констатировать, что педагогический мониторинг обеспечивает педагогу дополнительного образования качественную и своевременную информацию, необходимую для принятия конструктивного решения в области организации образовательного процесса.

Мониторинг проводится не только ради того, чтобы выявить недостатки, ошибки в работе, констатировать уровень обученности и развития обучающихся. Ее главное предназначение – анализ и устранение причин, накопление и распространение педагогического опыта, стимулирование творчества, педагогического мастерства.

Мониторинг является одним из наиболее продуктивных, информативных и мотивирующих методов контроля. Он позволяет выявить, на каком уровне идет работа, что следует изменить в ней, чтобы к концу года подойти к успешным результатам, увидеть и точно оценить, что сделано для развития каждого конкретного обучающегося.

Сущность мониторинга качества образования в деятельности педагога заключается в систематическом сборе и обобщении информации о детях, отслеживанием динамики их развития с формулированием педагогических выводов.

Овладение технологией мониторинга позволит каждому педагогу дополнительного образования не только повысить качество своей педагогической деятельности, но и дифференцировать и индивидуализировать творческий рост каждого обучающегося, вскрыть внутренние резервы и полнее раскрыть творческий потенциал каждого обучающегося.

Библиографический список

1. Дополнительное образование детей: сборник нормативно-правовых документов и методических материалов. - М., 2008.
2. Закон 273 ФЗ «Об образовании в РФ». Статьи 28, 30, 58.
3. Ильина Т.В. Мониторинг образовательных результатов в учреждении дополнительного образования детей: (научно методический аспект). – Ярославль: Б. и., 2000.
4. Михайлова Т.В. Педагогический мониторинг деятельности детского объединения// Дополнительное образование. – 2002. – № 12.

УДК 378

Иванова А.С., заместитель директора по УР ГБОУ лицей № 590 Красносельского района Санкт – Петербурга; chudovoanait@rambler.ru

Миранова Ю.В., педагог-психолог ГБОУ лицей № 590 Красносельского района Санкт – Петербурга; psy.lik590@gmail.com

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЛИЦЕЯ № 590 КРАСНОСЕЛЬСКОГО РАЙОНА САНКТ – ПЕТЕРБУРГА: ПРОГРАММА «СТУПЕНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОМ МИРЕ»

Аннотация: в данной статье авторы размышляют о проблемах профессионального самоопределения школьников, отмечая важность выявления индивидуальных психологических особенностей личности, определения уровня сформированности социальных притязаний, ценностно-нравственных ориентаций, сформированности приоритетных для ответственного выбора профессии умений и навыков. Авторы приводят описание основных путей реализации профессионального самоопределения учащихся в цифровом мире на основании реализованной программы профессионального самоопределения школьников в цифровом мире, обучение в рамках которой помогает сделать оптимальный выбор профессии через получение опыта и погружение с применением элементов профориентационных тренингов, ролевых игр.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение школьника, индивидуальные психологические особенности личности, профессиональные пробы.

Изменения российской системы образования и введение новых образовательных стандартов, задают новый вектор в разработке научно-методического обеспечения для образовательных учреждений в области профессиональной ориентации учащихся. Основой ФГОС школьного образования остается системно-деятельностный подход, но компетентностный и личностно-ориентированный подходы в образовании, в рамках вопросов профориентации учащихся, традиционно выходят на первый план. Новые образовательные стандарты ставят перед школами актуальные задачи по формированию интеллектуальных умений, гуманитарного мышления, овладению методами научно-исследовательского познания, приобретению умений и навыков работы с различными источниками информации, свободное овладение ИКТ, самоопределение учащихся в цифровом мире (ориентация учащихся в выборе образовательного маршрута, будущей профессии). Практический опыт бизнес-среды, результаты научных и педагогических исследований показывают, что ранний комплексный подход способствует успеху профориентационной деятельности и самоопределения подрастающего поколения.

В практике ООО наблюдаются следующие проблемы:

- отсутствие нормативной базы по вопросам сопровождения профессионального самоопределения обучающихся,
- недостаточная организация межведомственного взаимодействия и отсутствие механизмов социального партнерства образовательных организаций с предприятиями экономической, социальной сферы, а также непрерывности процесса сопровождения профессионального самоопределения в системе образования (взаимодействие образовательных организаций разных типов, в том числе общего и профессионального образования);
- необходимость повышения квалификации профконсультантов; недостаточная разработанность научно-, программно- и учебно-методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

В настоящее время профессиональное самоопределение обучающихся является одним из самых актуальных и сложных вопросов в педагогической науке и практике, что объясняется многозначностью понятия «самоопределение»

(личностное, социальное, жизненное, профессиональное, нравственное, семейное, религиозное, экзистенциальное и пр.), различием концептуальных подходов к определению его сущности и содержания, неготовностью образовательных организаций осуществлять сопровождение профессионального самоопределения обучающихся и оценивать результативность.

В Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, разработанной ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»), отмечается важность системы профессиональных проб, реализация которой требует налаживания тесного социального партнерства школ, техникумов, вузов и предприятий.

Из-за противоречия интересов всех участников профориентационной деятельности (работодателей, обучающихся и их родителей, представителей системы образования, службы занятости, самих профориентаторов) профориентация не согласуется между различными уровнями образования (школа - СПО/вуз), часто существуют непреодолимые барьеры в процессе сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, связанные с различием целей и используемых подходов. Решение вопросов социального партнерства берут на себя муниципальные и региональные органы управления образованием. Наряду с организацией взаимодействия субъектов профориентации необходимы разработка содержания и методического обеспечения практико-ориентированного компонента сопровождения профессионального самоопределения (проекты, профессиональные пробы, профориентационные мастер-классы и др.).

В настоящее время социально-экономическое развитие общества обуславливает становление рыночных отношений не только в сфере экономики, но и в сфере труда и занятости. Предприятия активно трудоустраивают молодежь, которая к моменту завершения обучения получила достаточный практический опыт погружения в будущую профессию. Часто молодые люди, которые лишь после окончания учебного заведения (ВУЗа, колледжа), задумываются о своих компетенциях, личностных особенностях, неспособные к самопрезентации оказываются невостребованными на рынке труда. Актуальной остается проблема работы по специальности после окончания учебных заведений, так как при неосознанном выборе будущей профессии, выборе под влиянием социальных трендов, родителей, сверстников, повышается процент выпускников, которые не идут работать по полученной специальности. Важно не только выявить индивидуальные психологические особенности личности, но и определить уровень сформированности социальных притязаний, ценностно-нравственных ориентаций, сформировать приоритетные для ответственного выбора профессии умения и навыки. В Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении лицей № 590 Красносельского района Санкт – Петербурга разработана и внедрена программа внеурочной деятельности: «Ступени профессионального самоопределения». Основная цель программы- подготовка учащихся к осознанному выбору профессии в соответствии с их способностями, психофизиологическими возможностями и потребностей общества, оказание профориентационной поддержки учащимся в процессе выбора образовательного маршрута, профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности;

выработка у учащихся сознательного отношения к труду и установление связей между выбором учащегося и будущей самореализацией.

Реализация данной программы основывается на следующих **принципах**:

- объективности, научности;
- связи теории с практикой;
- последовательности, системности;
- доступности при необходимой степени трудности;
- наглядности, разнообразия методов;
- активности обучаемых;
- прочности усвоения знаний, умений и навыков в сочетании с опытом творческой деятельности;
- принцип информированности;
- принципе поддержки и сохранения психического и физического здоровья;
- формирование ценностных установок и ориентаций.

Программа включает следующие разделы: «Мир профессий», «Самоопределение в профессии», «Программа будущего», «Учебные заведения».

В 9 классе учащиеся уже целенаправленно задумываются о предстоящем выборе профессии, учебного заведения, что обусловлено переходом из средней школы в старшую. Поэтому на данном этапе актуально проведение целенаправленной профориентационной работы. При организации профориентационной деятельности в учебном заведении необходимо учитывать психофизиологические особенности подростков:

1. в юношеском возрасте некоторые профессионально важные качества находятся в скрытом состоянии, так как нет условий для их проявления;
2. для подростка, зачастую, характерны недостаточная сформированность уровня самосознания, неустойчивость эмоционального состояния, неадекватная самооценка;
3. недостаток жизненного опыта (скудные, не связанные с практикой знания о мире профессий и отношениях на рынке труда, правилах и ошибках в выборе профессии).

Программа определяет основные пути реализации профессионального самоопределения учащихся, помогает сделать оптимальный выбор профессии через получение опыта и погружение с применением элементов профориентационных тренингов, ролевых игр, представляет собой комплексный продукт, направленный на решение основных задач в области самоопределения учащихся. Современное общество и система образования диктуют учебным заведениям требования о необходимости ранней профориентационной работы, что в дальнейшем повышает показатели работы по специальности среди выпускников ВУЗов и колледжей. Обращаясь к реализации данной программы, следует отметить ее практическую направленность и развивающий характер, что способствует максимальному усвоению, анализу, синтезу полученных знаний.

В процессе реализации программы изучаются следующие компоненты профессионального самоопределения: мотивы (интересы, склонности, потребности); способности; личностные особенности, учебные заведения и особенности формирования и выбора образовательного маршрута. В результате прохождения данного курса у учащихся 9 класса расширяется сфера

самосознания через изучение своих личностных особенностей профессиональных склонностей и интересов, развиваются навыки и умения для организации конструктивного взаимодействия с социумом, повышается осведомленность о мире профессий и особенностях профессионального труда, формируется первичный выбор профессии, а, возможно, у некоторых учащихся и окончательный.

Библиографический список

1. Дидактические материалы к курсу «Твоя профессиональная карьера» / Под ред. С. Н. Чистяковой. - М., 2012.
2. Каменский А.М. Цифровое самоопределение участников образовательного процесса в современной школе / Человек и образование. №1. 2021. С. 90-96
3. Резапкина Г.В. «Я и моя профессия»: Программы профессионального самоопределения для подростка [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://metodkabi.net.ru/index.php?id=2>(дата обращения: 19.03.2022)

УДК 37.035

Истрофилова О.И., к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования, декан факультета педагогики и психологии, научный сотрудник лаборатории комплексных исследований социальных систем, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», Нижневартовск, e-mail: ol_istr@mail.ru

Салаватова А.М., к.пед.н., доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования, заведующий кафедрой педагогики и педагогического и социального образования, научный сотрудник лаборатории комплексных исследований социальных систем ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», Нижневартовск, e-mail: asil-06@list.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: в данной статье авторами рассматриваются основные проблемы формирования социальной активности подростков. В психолого-педагогическом аспекте формирование социально активной личности заключается в создании системы педагогических ситуаций в рамках образовательного процесса, который включает в себя определенные цели, оптимальные формы и методы, а также социально значимые изменения в личности, проявляющиеся в активной, самостоятельной деятельности в поведении.

Ключевые слова: социальная активность, социализация, социальное воспитание, активность, дополнительное образование, образование.

Происходящие преобразования в российском обществе выдвигают высокие требования к уровню социальной активности личности. Изменяющийся окружающий социум ставит задачу активного включения личности в преобразовательное взаимодействие со средой в ряд актуальных задач социального становления субъекта общественной жизни.

Для современной педагогической науки проблема формирования социальной активности подрастающего поколения является особо значимой и постоянно находится в центре внимания государства. Длительная дестабилизация жизни в России привела к потере воспитательных идеалов, существенно обострив такие снижения уровня социальной проблемы, как рост индифферентных, инфантильных, с числа активности молодежи, социально

пассивных, одной стороны, и асоциальных, активность которых направлена во вред обществу и окружающим людям, с другой стороны, подростков, которые постепенно сознательно исключают себя из нормальной жизни общества. Социальная активность является одним из важнейших качеств личности, которое формируется в деятельности, отличающейся общественно-значимыми мотивами и дающей общественно ценный результат.

Из многообразия существующих видов деятельности в условиях дополнительного образования детей самой оптимальной для развития личности является проектная деятельность. В ней осуществляется формирование социальных норм отношений, ориентация на общечеловеческие ценности.

Государственная молодежная политика Ханты-Мансийского автономного округа-Югры как отрасль социальной политики в целом сформирована не так давно. Югра - один из немногих субъектов РФ, где учреждения дополнительного образования, участвуя в различных специализированных программах и проектах, активно включают молодежь в социальную среду, тем самым развивая свои коммуникативные навыки, приобретая опыт общения, определяя свое место и функции в структуре общества. Включаясь в деятельность учреждений дополнительного образования, подростки приобретают новые ценностные ориентиры, расставляют приоритеты. Однако, проблема формирования социальной активности подростков, как особой возрастной категории, исследована недостаточно. В то же время изученность теоретических основ категории «социальная активность» и особенностей воспитания подростков, а также наличие опыта практической деятельности в формировании социальной активности подростков в учреждении дополнительного образования.

Мудрик А.В. рассматривает социализацию человека как область междисциплинарных исследований. При этом автор последовательно придерживается субъект-субъектного подхода. В рамках этого подхода социализация процессуально разделяется на стихийную, относительно направляемую, относительно социально контролируемую, а также на процессы, связанные с самоизменением человека. Другими словами, человек понимается не только как объект, на которого воздействуют различные факторы социализации, но и как активный субъект своей социализации во взаимодействии с условиями своей жизни [5].

Социализация, по определению В.В. Абраменковой, это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности [1]. В исследовании Андреевой Г.М. [3, с.37] «Проблемы социализации личности» отмечено, что процесс социализации продолжается не всю жизнь, только в период активного усвоения и выработки комплекса норм социальных ориентаций.

Прежде чем охарактеризовать сущность социальной активности остановимся на понятии активность. Данный термин используется в многочисленных областях. Так, например, существуют понятия: активная жизненная позиция, активный человек, активист. В словаре Д.Н. Ушакова существует характеристика прилагательного «активного» как энергичного, деятельного. Активность человека приобретает особое значение как одно из качеств личности, как возможность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными целями и представлениями.

Петровский В.А. предлагает рассматривать личность как настоящий субъект активности. В процессе развития человека возникают новые формы взаимодействия с миром, направленные на обеспечение и поддержание самой возможности деятельности субъекта [6].

Анализ литературы позволяет выделять общие признаки активности личности. К ним относятся представления об активности как:

- форме деятельности;
- деятельности, в которой отразился индивидуальный опыт человека; - лично значимой деятельности;
- деятельности, направленной на преобразование окружающего мира; качестве личности, проявляющимся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, к самодеятельности, основывающейся на потребностях и интересах личности, характеризуемой стремлением и желанием, настойчивостью, инициативой действовать, целеустремленностью.

Инициативность можно рассматривать как внутреннее побуждение к деятельности, предприимчивость и их проявление в деятельности человека. Инициатива тесно связана с мотивацией, степенью значимости деятельности для человека, является проявлением принципа активности, свидетельствуя о внутренней включенности субъекта в процесс деятельности, о ведущей роли в нём внутреннего плана. Она свидетельствует о волевых, творческих и психофизических способностях, интегративным показателем требований деятельности личности, соотнесения тем самым, выступает личностных особенностей.

Уровень активности, её длительность, устойчивость и другие показатели зависят от согласованности и оптимальных сочетаний разных компонентов: эмоционального, мотивационного и др. В связи с чем, в зависимости от способа связи психических и личностных уровней активности она может приобретать оптимальный характер или наоборот. Например, как утверждает К.А. Абульханова-Славская, поддерживать определенный активности можно двумя способами: перенапряжением всех сил, что ведет к утомлению, падению активности за счёт эмоционально-мотивационного подкрепления [2]. Именно это отличает традиционное обучение в школе, построенное с опорой на традиционные утомительные занятия и инновационные формы обучения, опирающиеся на методы активного обучения.

В зависимости от объекта, на который направлена социальная активность, она по-разному проявляется в различных видах деятельности: общественно-политической, познавательной, организаторской, художественно-творческой и др. Это зависит как от объективных (уровня развития способностей и средств реализации творческой деятельности, потребности общества или общественных групп в данном виде деятельности), так и субъективных (предшествующего опыта субъекта, его способностей, потребностей, характера развития эмоционально-волевой сферы и т.д.) причин. Показателем сформированности социальной активности на том или ином этапе ее развития является изменение мотивации, ее направленность на удовлетворение потребности в социально значимой деятельности и социально ценном общении.

Формирование социально активной личности в педагогическом аспекте заключается в создании системы педагогических ситуаций в рамках образовательного процесса, который включает в себя определенные цели, оптимальные формы и методы, а также социально значимые изменения в личности, проявляющиеся в активной, самостоятельной деятельности в поведении.

Цели формирования активности в той или иной педагогической ситуации различаются по направленности, характеру, содержанию. По направленности - это знания, умения, навыки и активная реализация усвоенного в практической деятельности и поведении. В учебно-воспитательном процессе они сливаются. Усвоение нового требует способности и одновременно реализовывать усвоенное раньше, что невозможно без получения новой информации. В то же время та или иная цель в педагогической ситуации может превалировать, что и обеспечивает направленность данной ситуации.

По характеру выделяются цели двух видов: требование четкого исполнения по алгоритму, предписанному субъектом управления (педагогом, родителями, коллективом и т.п.), или возможности проявления инициативы. Это достигается посредством формулировки субъектом управления конкретной задачи. Задача может ставиться жестко, с обязательным соблюдением условий и предписаний, а может формулироваться с ориентировкой на различные способы достижения цели.

По содержанию цели могут предусматривать развитие того или иного конкретного качества: проявления самостоятельности, ответственности, сознательности и т.п. Постановка целей в той или иной педагогической ситуации зависит от необходимости реализации общих целей, а также состояния активности объекта в настоящий момент. Оптимальное сочетание этих составляющих дает возможность правильно выбрать и саму цель.

На современном этапе формирование социальной активности подростков становится приоритетной задачей педагогической науки. Подростковый возраст представляет собой наиболее сензитивный период в плане формирования социальной активности, так как именно в этот период развития познавательная активность расширяет спектр деятельности. О наличии социальной активности личности можно судить по содержанию и видам деятельности, которых она занята, по интенсивности участия в ней, проявлению ответственности, инициативности, самостоятельности, организованности и другим показателям. Однако современный подросток связи особенностями развития социума ограничен в выборе и мало ориентирован на активное участие в социально значимой деятельности.

Развитие личности как процесс «социализации индивида» происходит в определенных социальных условиях: семья, ближайшее окружение, социально-политические экономические условия региона, национальные традиции своего народа.

Подростковый возраст характеризуется специалистами как переходный, сложный, трудный критический. Он имеет важное значение в становлении личности человека. В это время расширяется объем деятельности, меняется характер, закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления. Подросток является личностью в той мере, в какой

у него развиваются социальные качества, какой степени он становится сознательным субъектом своей учебной и общественно полезной деятельности.

Сложность и противоречивость современной ситуации социализации личности обостряет проблему отклоняющегося поведения у детей и подростков. Ранимый детский организм оказался сегодня под воздействием психотравмирующих факторов социально-экономической нестабильности общества и семьи, и как следствие – рост отклонений в поведении детей и подростков [4, с.153].

Большое значение в разработке проблем социальной активности личности имеют исследования социализации ребенка в деятельности детских организаций, проводимых научных школах М.И. Рожкова, А.В. Волохова, в которых подчеркивается необходимость формирования активности ребенка как стремления к участию в социальных отношениях, к самореализации в экономике, политике, духовной сфере.

Учреждения дополнительного образования относятся к разряду воспитательно-образовательных, важнейших общественно-значимых формирований, в которых моделируются общественные отношения на принципах свободного выбора, творчества, профориентации и самоактуализации личности, что оказывает влияние на повышение социальной активности детей и подростков.

Таким образом, подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом для формирования социальной активности: формируется самооценка, появляется стремление занять более самостоятельную позицию, самоутвердиться, проявить свой потенциал в различных видах деятельности, вырабатывается способность к самостоятельному и свободному мышлению, реальной личностной потребностью становится творческая, в том числе социальная деятельность. Исходя из этого, основным и зачастую единственным средством эффективного воздействия на подростков выступает специально задаваемая и общественно одобряемая групповая деятельность.

Особенности деятельности учреждения дополнительного образования заключаются в предоставлении обучающимся права выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы дополнительного образования в избранной сфере познания; целенаправленной организации сотворчества детей и взрослых (педагогов и родителей) в субъектно-ориентированных формах воспитания и находят выражение в специфике содержания формирования социальной активности подростков.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учеб. пособие. - М. ПЕР СЭ, 2008. 431с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. — 299 с
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. - М.: Аспект Пресс, 1997.- 239 с.
4. Истрофилова О. И. Организация работы по коррекции агрессивного поведения подростков в педагогическом процессе школы / О. И. Истрофилова // . – 2014. – № 5-2(44). – С. 153-158.
5. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Книга для классных руководителей. -2-е изд./ доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1981. 176 с.

6. Социальная психология. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.

УДК 373

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

Львова А.С., обучающаяся 5 курса социального факультета ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орел, e-mail: lvova_199@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей социальной активности подростков. Полученные результаты свидетельствуют о невысоком уровне мотивированности подростков в участии в общественно полезной деятельности. Автор делает вывод о необходимости взаимодействия семьи и школы в развитии социальной активности подростков.

Ключевые слова: социальная активность, методы изучения и критерии социальной активности, коммуникативные и организаторские способности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить нам социальную активность как многогранное, интегральное качество личности, формирование которого складывается при взаимодействии человека с социумом в реализации социальной деятельности, наличии практического социального опыта, выступающего как результат социализации.

С целью определения критериев социальной активности мы проанализировали специальную литературу и выявили, что существует несколько подходов к определению уровня социальной активности человека [2]. Первый основывается на оценке мотиваторов социальной активности путем определения доминирующих потребностей. Второй на диагностике самооценки и социальных компетенций, включенности в социально значимую деятельность. Третий подход предусматривают диагностику психодинамических свойств личности и типов темперамента. Нами предложена методика смежного характера, объединяющая основные категории первого и второго подхода; которая базируется на критериях формирования социальной активности личности.

1. Когнитивный критерий демонстрирует уровень сформированности у ребенка твердости и устойчивости его суждений об общественных нормах, понимание необходимости социально-полезной деятельности, а также умения анализировать происходящую социальную ситуацию с нравственно-ценностной стороны.

2. Эмоционально-оценочный отражает отношение субъекта к деятельности. Показателями данного критерия являются: ответственность и самостоятельность, проявляемая к работе, сознательное отношение к социально значимому труду, уровень эмпатии и эмоциональной устойчивости, т.е. развитость нравственной культуры и толерантного отношения к окружающим.

3. Мотивационный критерий раскрывает отношение школьника к социальным делам и нормам через его личностно-индивидуальный взгляд; он

раскрывается через: сформированность общечеловеческих и профессиональных ценностей, наличие интереса и определенность социальных предпочтений, а также готовность и желание проявить себя в социально-нацеленной работе [5].

4. Поведенческий критерий отвечает за сформированность социального поведения и его навыков, выбор ориентационно-ценностных образцов и участие в общественных делах.

Изучение сформированности социальной активности старших подростков проводилось на базе МБОУ СОШ им. А. С. Пушкина №3 г. Орла. В исследовании принимали участие учащиеся 8 и 9 классов в количестве 40 человек (22 девушки и 15 юношей) в возрасте 14 (7), 15 (11) и 16 (18) лет.

Для выявления степени осведомленности школьников по вопросам социальной активности использовалась анкета «Ваша социальная активность».

Анализ анкетирования выявил, что большая часть опрошенных (60%) на вопрос о количестве свободного времени ответила, что располагает 5 часами свободного времени, меньшая часть (40%) - 3-4 часами. Это объясняется вовлеченностью школьников в различные творческие и спортивные кружки и объединения: 40% опрошенных состоит в творческих объединениях, 50% в спортивных. Более подробное разделение произошло следующим образом: 30% приходится на баскетбол, 20% - танцевальные студии, 15% - художественные кружки, по 10% - на футбол и хоккей, а еще 5% - театральные студии. Таким образом, мы понимаем, что у подростков остается не так много свободного времени, потому что в большинстве они заняты школьными уроками и секциями, к тому же еще 10% из опрошенных дописали, что посещают репетиторов. Такая занятость школьников может объяснять их малую вовлеченность в волонтерские организации: 90% опрошенных подростков не состоят в волонтерских объединениях, а 3 человека написали о работе в «экологических отрядах». 70% подростков под социальной активностью понимают участие в различной направленности государственных, областных и городских акциях, 20% - настойчивое выражение своей гражданской позиции; 10% - общественная деятельность, направленная на всеобщее благо. На вопрос: «какой социальной активностью вы занимаетесь или занимались» 70% ответили об участии в экологических субботниках и выборах. Малая вовлеченность и заинтересованность подростками социальной активностью объясняется тем, что больше половины опрошенных - 60% не видят для себя пользы от заинтересованности этим вопросом и считают, что существенным образом побудить на социальную активность их может тяжелое экономическое состояние в стране, а 40% опрошенных считают, что польза от вовлеченности в социальную активность состоит в наличии друзей по интересам и приятном чувстве «нужности, причастности». Данные ответы дополняет мнение учащихся на вопрос о мотивах, побуждающих к социальной активности: 40% своим главным мотивом видят любовь к Родине и желание сделать страну лучше; по 20% пришлось на чувство справедливости и недовольство условиями жизни; по 10% - на желание быть причастным к значимым успехам, протест и несогласие с организацией жизни в стране, намерение изменить систему ценностей и ответственность перед обществом.

Большая часть опрошенных (70%) считают, что счастливая и благополучная жизнь в обществе — это дело каждого без исключения. При этом

роли молодежи в будущей жизни страны 40% отводят решающее место, 20% считает, что, молодежь всего лишь наследует достижения нынешнего поколения, остальные учащиеся почти в равной степени 15%, 15% и 10% соответственно разделились между ответами: «молодежь плохо воспринимают во взрослой жизни», «молодость — это всего лишь естественная часть жизни», «молодость - чтобы жить беззаботно». Исходя из ответов, мы понимаем, что не все подростки понимают свою будущую ответственность перед обществом или просто не верят в свои силы, ведь на вопрос о том, чего на их взгляд не хватает молодежи для обретения влияния на общественные процессы - ответы в большей степени разделились на три варианта: знаний (организованности в действиях, недостаточности авторитета) (40%), отсутствие единомыслия и конституционных прав (40%) и только 20% ответили, что у молодёжи есть всё необходимое.

Как известно, человек ориентируясь на собственную систему ценностей, укрепляет свой выбор и действует согласно ситуации. Ценности являются результатом деятельности и задают средства и цели. Соответственно на содержание предпринимаемого человеком решения влияют личные мотивы и социальные условия, в которых данная личность разворачивается [1]. В связи с этим представляется целесообразным изучить систему ценностных ориентаций, которые оказывают огромное влияние на мотивы участия подростков социально полезной деятельности на основе методики «Ценностные ориентации» М. Рокича.

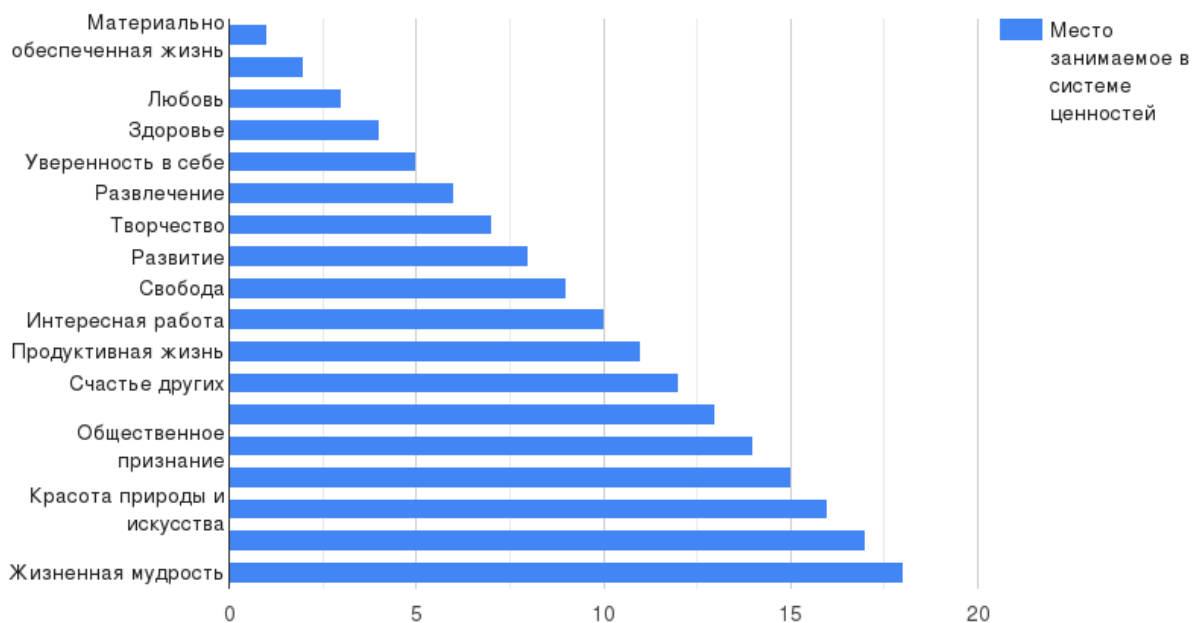


Рис. 1. График терминальных ценностей старших подростков

Результаты исследования значимых терминальных ценностей испытуемых обобщены в виде графика (рис.1) и показывают, что основными предпочитаемыми ценностями для подростков являются: материально обеспеченная жизнь (1 место), наличие хороших, верных друзей (2 место) и любовь (3 место). Однако отвергаются такие ценности как красота природы и искусства (16 место), познание (17 место) и жизненная мудрость (18 место). Можно предположить, что это связано с большей ориентацией общества на

материальное благополучие, многие дети с детства понимают их ценность для жизни и забывают про духовные составляющие. Таким образом, ценности, связанные с заработком и личным комфортом имеют более высокое положение нежели связанные с искусством и духовным развитием.

Анализируя результаты изучения инструментальных ценностей (рис.2), мы сделали выводы, что основополагающими подростки видят такие ценности, как: независимость (1 место), твердая воля (2 место) и жизнерадостность (3 место). Наиболее непопулярными оказались: чуткость (18 место), честность (17 место) и рационализм (16 место). Качества, связанные с сопереживанием, относящиеся больше к заботе о других людях, а не самом себе, отклоняются школьниками. Личный комфорт, цели и успех ставятся в приоритет. Современные подростки более обеспокоены своей жизнью, они заботятся и думают сначала о себе, что нужно им для хорошей жизни и что поможет им стать счастливым, а потом о других. Ценности, связанные с общественным признанием и эмпатией не являются приоритетными, также, как и ценности, направленные на духовное развитие и просвещение.

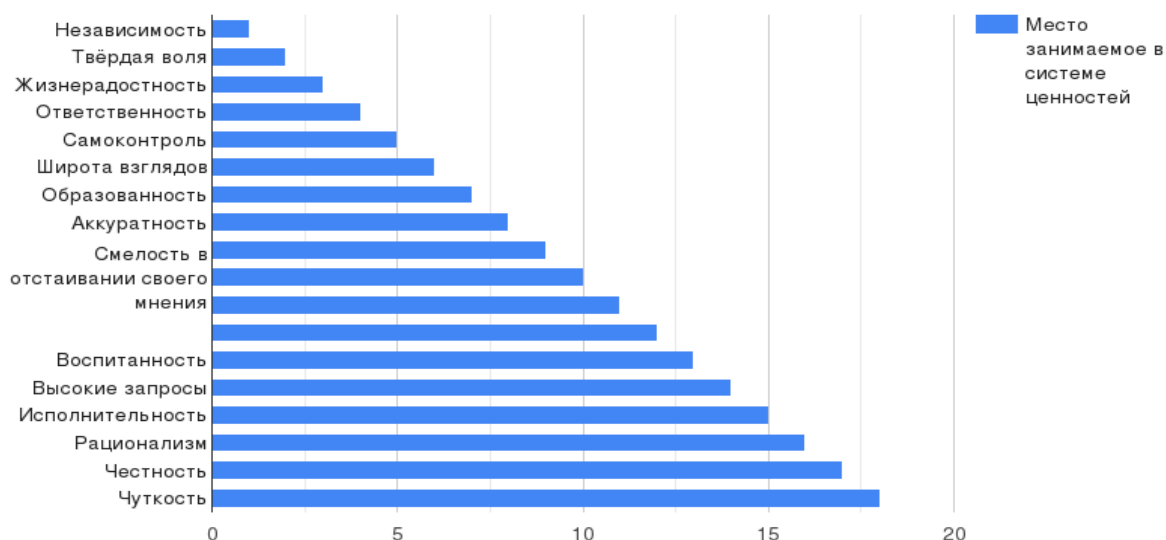


Рис. 2. График инструментальных ценностей старших подростков

Социальная активность по своему содержанию связана с активным взаимодействием человека с другими людьми [1], в качестве стержневых выступают коммуникативные и организаторские способности, которые влияют на социальную компетентность человека, а она является важным компонентом социальной активности личности.

В связи с этим представляется целесообразным использование методики «КОС» (В. В. Синявского, Б. А. Федоришина), которая диагностирует умение четко и быстро устанавливать деловые и дружеские контакты с людьми, стремление расширять контакты, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т. д.

Результаты исследования сформированности коммуникативных и организаторских способностей в 8 - 9 классах можно представить в процентном соотношении в виде секторной диаграммы (рис.3):

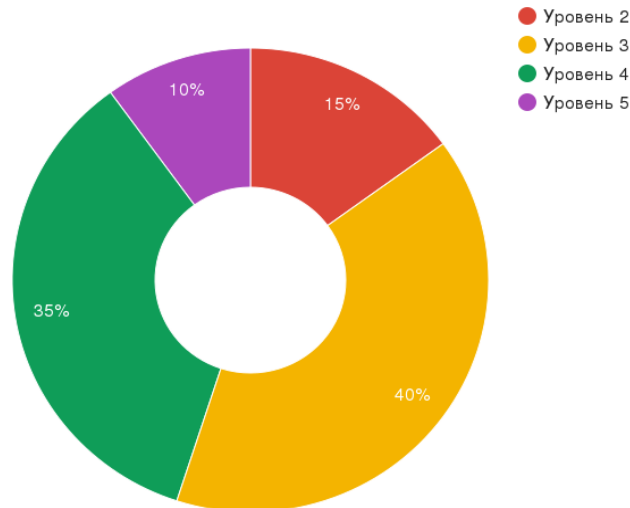


Рис. 3. Секторная диаграмма сформированности коммуникативных и организаторских способностей подростков

Анализ методики «КОС» показал, что учащихся, относящихся к низкому уровню проявления коммуникативных и организаторских склонностей - выявлено не было.

Ко второму уровню относятся 15% испытуемых. Коммуникативные и организаторские склонности у таких подростков на уровне ниже среднего, им присуще отсутствие стремления к общению, чувство скованности в новом коллективе; предпочтение отдается времяпровождению наедине с собой; происходит ограничение знакомств, трудности в выступлении перед аудиторией; характерна плохая ориентация в незнакомых ситуациях и отсутствие отстаивания своего мнения; тяжесть переживания обид и крайне сниженная инициативность в общественных делах; люди данного уровня во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

К третьему уровню относится самая большая часть опрошенных - 40%. Для таких подростков характерно проявление коммуникативных и организаторских склонностей; стремление контактировать с людьми, не ограничивать круг своих знакомств, отстаивание своего мнения, планировка своей работы. Однако, потенциал таких людей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.

К четвертому уровню относятся 35% испытуемых. У таких людей более выраженные склонности к демонстрации коммуникативных и организаторских способностей: они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, они способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Самая меньшая доля - 10% выпала на 5 уровень. Данные люди обычно обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в организаторской деятельности, разнообразных коммуникациях и активно стремятся к ней, быстро

ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия; настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Таким образом, большая часть обучающихся проявляет хорошие коммуникативные и организаторские способности, они умеют общаться с людьми, не боятся знакомств и знают, как вести себя в новых ситуациях, им не хватает только ответственности или мотивационных стремлений. Коммуникативные и организаторские навыки сами по себе являются определяющими в сферах деятельности, основанных на командном подходе в поиске решения задач и достижения поставленных целей. Активное развитие этих навыков и контактная форма социальной активности, стимулирует познавательно-трудовую активность, самообразование и самовоспитание, без которых также не представляется сама социальная активность подростков.

Результативность формирования и развития социальной активности детей зависит также и от родительского влияния. Частая проблема современности - отсутствие у родителей должных знаний о специфике социальной активности у детей, психологических особенностях подросткового возраста, которые, при правильном использовании, позволили бы оказывать позитивное влияние на своих детей, объяснить им важность социальных задач и социально направленной деятельности для их будущего. В связи с актуальностью данного вопроса предлагается также проведение анкетирования для родителей по теме «Нужна ли социальная активность?».

В результате анкетирования родителей учащихся 8-9 классов были получены следующие результаты: 70% опрошенных родителей считают себя представителями активной гражданской позиции, а 65% с родителями сами занимаются общественной деятельностью. Только 50% хотят, чтобы их дети состояли в общественных организациях, еще 30% уточняют, что только если это благотворительные организации с направленностью на помощь людям, остальным родителям безразлично, будут ли их дети состоять в подобных объединениях.

Большая часть (60%) родителей считает, что люди занимаются общественной деятельностью из-за чувств доброты и желания помочь, меньшая часть опрошенных (40%) - из-за видения личной ответственности, желания изменить ситуацию. Почти все опрошенные (85%) ответили, что характерными для добровольца качествами являются: доброта, сопереживание, желание оказать поддержку; около 50% написали также про чувство долга и ответственность. 60% опрошенных родителей считают, что молодежь может влиять на политическую ситуацию в стране; остальные 40% считают, что ей не хватает жизненного опыта для понимания ситуаций и правильных выводов.

Известно, что окружающая социальная микросреда, социально-психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями, личность самих родителей и их авторитет отражаются на характере

ребёнка, его становлении и развитии. Если родители являются активными носителями гражданской позиции, то они также смогут объяснить важность участия в общественных процессах своим детям. Данное анкетирование показало заинтересованность и участие опрошенных родителей в социальных процессах, происходящих в стране, а также их положительное отношение и желание привлечь к социальной активности своих детей [3].

Таким образом, уровень сформированности социальной активности старших подростков находится на среднем уровне. Они обладают качествами, важными для успешного участия в социально активной деятельности.

Большая проблема состоит в мотивированности детей, направленности их на других людей, а не только на себя, в чувстве долга и ответственности перед другими. Также важно наличие близкого примера социальной активности, видения позитивного результата, а этого не добиться исключительно силами образовательного учреждения.

Для полноты сформированности и успешного участия в деятельности требуется комплексный подход с включенностью в процесс родителей; школа выступает в качестве «наставника» показывая путь, а родители должны осуществлять посильную поддержку.

Библиографический список

1. Абашина А.Д., Липинская М.Н. Теория и практика выбора ценностей - антиценностей как основа позитивной - негативной социализации ребенка // Образование и общество, 2019, № 4, С. 51-55.

2. Афончикова В.О., Касьянова Н.Н. Наставничество как воспитательная технология профилактики девиантного поведения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. Сб. науч. ст. I Межд. научно-практ. конф. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. -С. 485-488

3. Касьянова Н.Н. Педагогический аспект проблемы обеспечения информационной безопасности школьников // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. Сб. науч. ст. I Межд. научно-практ. конф. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. -С. 379-383

4. Комплект контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностей обучающихся / Под ред. В. П. Соломина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.- 211 с.

5. Расчетина С.А. Оценка индивидуально-ориентированных программ поддержки и сопровождения ребенка, находящегося в ситуации риска // Вестник Новгородского государственного университета. Сер.: Педагогические науки. -2016. -№ 2 (93). -С.94-97.

УДК 373.1

Ковшикова О.Ф., педагог дополнительного образования, социальный педагог ГБОУ школа № 503 Кировского района Санкт-Петербурга, e-mail: kovolfed@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье проводится анализ реализации воспитательной функции общеразвивающей программы социально-педагогического сопровождения младших школьников «Шаг вперед», которая осуществляется по четырем направлениям: организация конкурсных проектных мероприятий, воспитательная групповая и

индивидуальная работа с детьми, работа с родителями, работа команды педагогов, в системе дополнительного образования в условиях ГБОУ школы № 503 Кировского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: воспитание, поддержка и сопровождение ребенка, дополнительная общеразвивающая программа.

Целью социально-педагогической деятельности в образовательном учреждении является помощь в социализации ребенка. При этом задачи, решаемые социальным педагогом, заключаются в создании гуманизированного, воспитательного, комфортного пространства для развития способностей ребенка и реализации его возможностей, в укреплении социального, физического и психического здоровья ребенка. Большое значение имеет формирование нравственных качеств, социально значимых установок в нравственном поведении и жизненном самоопределении. Также важны задачи по формированию потребности в самореализации, саморазвитии, самоутверждении и оказание учащемуся комплексной социальной, психологической и педагогической поддержки. Поддержка и сопровождение ребенка – особый педагогический процесс, который реализуется на практике «во-первых, как конструирование ситуаций доверительных отношений социального педагога и ребенка, во-вторых, как преобразование ситуаций ближайшего социального окружения (родители, учителя, сверстники), нарушающих процессы социализации» [3].

Характер взаимодействия школьника с социальным педагогом может включать несколько стилей педагогического общения, наиболее эффективным в данном случае будет общение на основе увлеченности совместной деятельностью и общение на основе дружеского расположения. А.Д. Абашина подчеркивает, что «...важнейшей характеристикой специалистов помогающих профессий, педагогов, связанных с решением социальных проблем детства, наряду с эмпатией и способностью к сопереживанию, начинает выступать мобильность, способность перестраиваться, «предчувствовать», прогнозировать, «понимать» эмоциональные состояния ребенка, действовать «здесь и сейчас» [2]. Социально-педагогическое сопровождение процесса обучения ребенка предполагает организацию деятельности ребенка с опорой на его достижения. При этом социальный педагог создает ситуации успеха, развивая мотивы, ориентирующие ребенка на составление жизненных планов, поддерживает уверенность ребенка в своих силах, стимулирует познавательные интересы ребенка, радуется его успехам и личным достижениям.

По мнению современных исследователей, социально-педагогическая модель сопровождения ребенка может быть реализована в семье и в основной среде его жизнедеятельности, то есть осуществляется в жизненном и информационном пространстве ребенка в ходе направленной организации всех видов его деятельности [1]. Успешная социализация ребенка, приобретение им жизненного опыта происходят при действии педагогов в двух направлениях: научить и воспитать. При обучении – центром внимания будут являться познавательные процессы, становление способностей ребенка. Воспитательные воздействия нацелены на формирование ребенка как личности, активно действующей среди людей, в обществе и в мире. То есть, обучая ребенка, мы формируем знания, умения и навыки, воспитывая – формируем социальное поведение личности.

На уровне школьного образования решаются следующие задачи воспитания.

В области формирования личностной культуры необходимо реализовать творческий потенциал обучающихся, привить основы традиционных нравственных установок, ориентировать детей на общественно полезную деятельность, развивать эстетические потребности, формировать будущие профессиональные интересы, экологическую культуру и культуру здорового образа жизни.

В области формирования социальной культуры необходимо укреплять чувство личной ответственности за Отечество, развивать патриотические чувства, объяснять необходимость ответственного поведения в обществе, толерантности и уважительного отношения к другим людям, развивать эмоциональную ответственность.

В области формирования семейной культуры прививать нравственные ценности семейной жизни: забота и любовь, продолжение рода, взаимопомощь, духовная близость; изучать традиции семей своего народа; укреплять уважительное отношение к старшим и младшим. Для организации определенного вида деятельности школьников социальный педагог находит свою форму деятельности.

Познавательная деятельность детей, в которой формируются навыки культуры умственного труда, потребности к самообразованию, духовность, раскрываются при их участии в таких формах деятельности, как конкурсы, турниры, олимпиады, конференции, лекции, дискуссии. Коммуникативная деятельность, воспитывающая культуру общения, поведения, способность к взаимодействию, предполагает участие в диспутах, вечерах, турнирах, встречах с интересными людьми, массовых мероприятиях. Художественная деятельность направлена на освоение духовных ценностей, повышение общей культуры и осуществляется в проведении таких мероприятий как фестивали, смотры, концерты художественной самодеятельности. Трудовая деятельность имеет направление к созданию, сохранению и приумножению материальных ценностей. Проявляется как активность при участии в субботниках, рейдах, трудовых десантах. Общественно-политическая деятельность включает воспитание политической культуры, патриотизма, гражданских начал при участии в «круглых столах», акциях «открытый микрофон», встречах с представителями политических партий. Спортивно-оздоровительная деятельность формирует потребность в сохранении своего и чужого здоровья, в следовании здоровому образу жизни и предполагает участие в спортивных праздниках, соревнованиях, спортивных секциях, организации дней здоровья.

Эти виды деятельности составляют содержание воспитания.

Социализация человека проходит на протяжении всей его жизни, но фундамент социализации закладывается в детстве. На этом этапе личность человека формируется примерно на 70%. При этом социальный мир преимущественно осваивается с помощью игры. Игровая деятельность, включенная в учебно-познавательный процесс, поможет заинтересовать ребенка и включить его в ситуации сотрудничества с помощью методов исследования, проектирования, моделирования. Социального педагога интересует, в какой мере проектирование решает процессы социализации. Проект как групповой вид

деятельности помогает включить ребенка в процессы деловой и межличностной коммуникации, развивает творческое воображение, содействует социальной успешности, формирует чувство ответственности.

Главное для педагога, использующего методы проектирования как средства социально-педагогического сопровождения младших школьников, показать детям значимость их деятельности, заинтересовать, вселить уверенность в успешности деятельности, привлечь родителей к участию в школьных делах своего ребенка. Результат – более качественные знания и навыки по проблеме, сплочение семьи, улучшение психологической обстановки.

Исследователи отмечают сложности организации сопровождения в общеобразовательной школе, считая, что этому препятствует наличие образовательных стандартов, а также, в некоторых случаях, отсутствие педагогических условий. Очевидно, что эти препятствия отсутствуют в системе дополнительного образования, и появляется возможность реализации многообразных сфер социально-педагогической поддержки в условиях отделений дополнительного образования. Обучение и воспитание детей в системе дополнительного образования позволяет педагогу использовать групповые и индивидуальные способы организации социально-педагогического сопровождения ребенка, при этом главной ценностью для педагога является уникальность личности ребенка [1]. Досуговое общение и досуговая деятельность школьников позволяют социальному педагогу образовательной организации достичь хороших воспитательных результатов во внеурочной деятельности в отделениях дополнительного образования.

Отличительной особенностью большинства современных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ для детей является их модульный состав, предполагающий интегративное слияние отдельных учебных модулей, иногда различной направленности, для решения определенных практических или творческих задач, и включение модуля воспитывающей направленности, обеспечивающего успешную социализацию учащихся в окружающей среде и мире. Такая программа реализует следующие важные функции: обучение, компетентностное развитие, социальная адаптация, физическое и нравственное оздоровление, профориентация. Воспитывающая функция программы дополнительного образования направлена на развитие творческих способностей детей, поддержку самовыражения и стремления к саморазвитию, стимулирование положительных личностных изменений.

Мы представляем программу сопровождения младших школьников, которая может применяться в работе социальных педагогов, педагогов-организаторов и педагогов дополнительного образования детей в образовательных учреждениях, способствуя успешной социализации детей младшего школьного возраста.

Программа социально-педагогического сопровождения младших школьников «Шаг вперед» осуществляется по четырем направлениям: организация конкурсных проектных мероприятий, воспитательная групповая и индивидуальная работа с детьми, работа с родителями, работа команды педагогов. Для достижения успешного результата воспитания ребенка родители и педагоги должны стать союзниками, стремясь к единству во взглядах и в намеченных воспитательных и образовательных целях [4]. В программе представлены

направления работы социального педагога с детьми и содержание деятельности по этапам.

Необходимость в социально-педагогическом проектировании **программы** сопровождения младших школьников возникает в том случае, когда требуется восстановить нарушенную связь «детство – социум». Проектируемая социальным педагогом программа нацелена на решение проблем социализации ребенка в пространстве семьи, школы и общества с помощью совершенствования имеющихся или конструирования инновационных педагогических средств. По мнению С.А. Расчетиной, процесс социально-педагогического сопровождения на индивидуальном уровне понимается как проектирование и реализация ситуаций взаимодействия социального педагога и ребенка. Механизм взаимодействия – диалог субъектов. Каждый акт взаимодействия требует творчества и импровизации взаимодействующих субъектов [7].

Таким образом, потребность в создании ребенку младшего школьного возраста комфортных условий среды жизнедеятельности в учреждении образования для успешной социализации личности, **актуализирует** обращение к выбору специалистом при организации социально-педагогического сопровождения эффективных средств. Одним из них может выступать метод проектов как способ эффективного выстраивания типа деятельности для решения значимой проблемы и получения реального и осязаемого результата [5].

Цели сопровождения:

Цель-минимум – установление отношений доверия.

Цель-максимум – выявление интересов и предоставление возможности их развивать; расширение кругозора; профориентация; сплочение семьи; рациональная организация отношений, деятельности, общения в семье и школе.

Технологии работы с детьми: процесс сопровождения предполагает выстраивание цепочки технологий в определенной последовательности.

- Технологии, основанные на доверии.

- Технологии, основанные на окультивировании личности средствами художественно-творческой деятельности (активизация личностного творческого потенциала).

- Технология коллективной творческой деятельности (личностно-ориентированной).

Модули программы: «Основы моделирования и графического дизайна» (теория и практика); «Основы проектной деятельности для младших школьников с применением информационно-коммуникационных технологий» (теория и практика); игра-путешествие «Тропинками разных профессий» (конкурсная проектная деятельность в начальной школе).

Осваивая два учебных модуля, ребенок приобретает опыт начального технического конструирования и работы в компьютерных дизайнерских программах. Игровой модуль – это старт проектной деятельности ребенка, и ожидаемый результат его освоения включает приобретение ребенком коммуникативного опыта, опыта выбора и планирования собственной деятельности, опыта представления результатов работы при участии в конкурсных мероприятиях.

В содержание игрового модуля педагог включает следующие этапы:

- Беседа с детьми «Знакомство» (установление контакта, изучение интересов и достижений детей в учебе и внеклассной деятельности).

- «Разработка коллективного творческого дела (КТД)» (приглашение к сотрудничеству, выбор вида деятельности, определение нагрузки, распределение ролей).

- Организация процесса выполнения конкурсных заданий (рисунки, плакаты, компьютерные иллюстрации, стихи, сказки, пословицы, объемные бумажные модели) силами учеников класса под руководством педагогов.

- Проведение экскурсий (ученики, педагоги, родители).

- Оформление результатов исследовательской и творческой деятельности – проектный продукт – отчетный конкурсный материал.

- Участие в районном конкурсе.

- Презентация достижений: между классами, общешкольная, в социальных сетях.

- Оценка результатов КТД (анкетирование учеников, обсуждение итогов).

Этапы программы: диагностический (изучение личностных характеристик ребенка, индивидуальных особенностей, учебных и коммуникативных затруднений; изучение воспитательной ситуации в семье).

- Практический: организация коллективных творческих дел с участием школьников (идея, планирование, подготовка, проведение, обсуждение); реализация индивидуального подхода к ребенку (стимулирование познавательной деятельности на занятии в соответствии с целями образования и воспитания); организация дел-мероприятий с семьёй ребенка (включение в проектную деятельность родителей).

- Аналитико-обобщающий: оценка результатов деятельности (сравнение запланированных результатов с реально полученными).

Условия реализации программы:

- Кадровое обеспечение: команда педагогов единомышленников – социальный педагог, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, классные руководители.

- Материально-техническое обеспечение: нормативно-правовая документация; компьютерная техника, Интернет-ресурсы; методические материалы и авторские методические разработки.

- Психолого-педагогические условия: работа службы сопровождения школы – учет индивидуальных особенностей детей; соблюдение психоэмоционального режима максимальной комфортности на занятии; создание комфортной среды в учреждении. В настоящее время программа проходит апробацию на базе ГБОУ СОШ №503 Кировского района Санкт-Петербурга, коллективная творческая работа детей, педагогов и родителей соответствует третьему этапу проектной деятельности (организация и реализация процесса выполнения конкурсных заданий). Проведены первая и вторая промежуточные диагностики эффективности с использованием метода наблюдения (методика изучения общительности Е.А. Петровой). Составлены характеристики детей по признакам контактности, эмпатии, общительности. Сравнение результатов выявило положительную динамику личностного развития детей.

Итоговая диагностика будет проведена в конце учебного года после завершения группами детей конкурсного проекта и оценки их проектных

продуктов жюри конкурса (у всех групп свой собственный отчетный материал). Каждый продукт в масштабах районного конкурса и школьной организации является претендентом на победу, а в масштабах класса и коллектива – достижением коллективной творческой деятельности каждой группы по приобретению навыков взаимодействия и сотрудничества. Таким образом, мы видим, что применительно к системе дополнительного образования воспитание можно интерпретировать как создание педагогами жизненных ситуаций, позволяющих включать воспитанников в систему нравственно-ценных отношений, в которой проявятся и затем закрепятся лучшие черты их личности [5]. В системе дополнительного образования взаимодействие открывает широкие возможности для реализации программ социально-педагогического сопровождения детей, нацеленных на совместное приобретение педагогом и ребенком прогрессивного опыта соединения идей и творческого поиска, что способствует преодолению отрицательных влияний на личность воспитанника и повышает уровень социальной защищенности учащихся.

Библиографический список

1. Абашина А.Д., Решетникова О., Цветкова Е. Социально-педагогическая модель работы с детьми группы риска в учреждениях различной ведомственной принадлежности // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XV Межд. науч.-практ. конф. 25 апреля 2014 г. / отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. СПб., 2014.

2. Абашина А.Д., Ковшикова О.Ф. Организационно-психологические особенности индивидуального сопровождения ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 290-297.

3. Ковшикова О., Абашина А. Социально-педагогическая поддержка и сопровождение ребенка младшего школьного возраста // Специфика педагогического образования в регионах России. 2021. № 1 (14). С. 33-35.

4. Ковшикова О.Ф. Воспитательный потенциал реализации социально-педагогических программ в условиях учреждений дополнительного образования детей // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сб. II Межд. научно-практ. конф. / Отв. ред. С.В. Кривых, А.Д. Абашина.-СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2020.-С.295-301.

5. Ковшикова О.Ф. Социально-педагогические средства адаптации детей и подростков к социокультурной среде образовательного учреждения. / Педагогическая наука и современное образование. Доклады секционных заседаний VIII научно-практ. конф. с межд. участием, посвященной Дню российской науки. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. С. 140-144.

6. Маслова Н.Ф., Абашина А.Д. Задачи поддержки и сопровождения детей в ситуации их социальной дезинтеграции // Специфика педагогического образования в регионах России. 2020. № 1 (13). С. 30-31.

7. Расчетина С.А. Оценка индивидуально-ориентированных программ поддержки и сопровождения ребенка, находящегося в ситуации риска // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. - 2016. - № 2. - С. 94-97.

УДК 378

Колчина А.А., к.пед.н, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, e-mail: akolchina@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Аннотация: в статье представлен опыт организации взаимодействия обучающихся на платформе Moodle в процессе изучения учебной дисциплины «Современный отечественный опыт воспитания» на примере работы с модулем «база данных». Раскрыто содержание педагогического сопровождения студентов с использованием дистанционных образовательных технологий, как ведущего условия успешной организации взаимодействия обучающихся, на следующих последовательных этапах: создание, комментирование, аналитика контента.

Ключевые слова: обучение, взаимодействие, система управления обучением Moodle, профессиональная задача, сервис «база данных», педагогическое сопровождение.

В настоящее время в связи с неблагоприятной эпидемиологической ситуацией происходят значительные изменения во всех сферах жизни, в том числе в организации образовательного процесса в высшей школе. Обучение студентов осуществляется в смешанном формате с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. В результате исследования, проведенного рейтинговым агентством RAEX, в котором приняли участие более 6000 обучающихся из 153 образовательных организаций высшего образования, были выявлены проблемы, которые обусловлены осуществлением обучения в таком формате. Обозначим основные из них: 70% студентов российских вузов отметили, что им не хватает общения с сокурсниками и преподавателями; 44,77% считают, что заметно снизилась интенсивность общения с педагогами; менее половины респондентов – 19,4% полагают, что взаимодействовать с ними стало удобнее. Важно, что 36,9% молодых людей говорили о том, что им трудно организовать свою работу [1]. Таким образом проблема организации продуктивного взаимодействия обучающихся друг с другом и преподавателями в настоящее время является одной из наиболее актуальных.

Каждый вуз проблему эффективной организации взаимодействия студентов и преподавателей в условиях дистанционного осуществления образовательного процесса решает по-разному. Сегодня активно применяют различные сервисы для проведения видеоконференций и вебинаров, такие как Discord Google Meet, Zoom, Skype, Webinar. Для реализации онлайн-курсов используют такие системы дистанционного обучения, как Ё-стади, ATutor, iSpring Learn и другие. Одним из продуктивных средств осуществления взаимодействия с обучающимися выступают социальные сети и мессенджеры.

Практика показывает, что одной из популярных, доступных платформ для успешной организации обучения является LMS Moodle: модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения. Она предоставляет широкие возможности для совместной работы обучающихся и преподавателей. Российская Федерация входит в топ-10 стран из 242 по количеству зарегистрированных веб-сайтов Moodle, что свидетельствует о востребованности и активном использовании этой платформы [4]. Как отмечает, А.Н. Пименова, Moodle обладает богатым потенциалом для организации интерактивного обучения, эффективного общения, что предполагает активную позицию

обучающегося при вовлечении его в образовательный процесс. В данной системе можно организовывать взаимодействие обучающихся между собой и с преподавателем, передачу знаний в электронном виде, контроль и корректировку знаний благодаря разнообразию интерактивных компонентов, таких как лекция, тест, задание, форум, чат, семинар и других [3].

В Герценовском университете система управления обучением Moodle является ведущей. Представим опыт использования сервиса «база данных» для организации взаимодействия обучающихся на примере реализации учебной дисциплины «Современный отечественный опыт воспитания». Дисциплина входит в модуль «Региональные системы воспитания» и изучается студентами 4 курса, обучающихся на образовательной программе 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Дополнительное образование (Воспитательная работа)».

Логика освоения дисциплины заключается в знакомстве, обсуждении, анализе студентами современных практик воспитания школьников в различных образовательных учреждениях России и на основе осмысления передового опыта, оформления ими проектов организации воспитательной деятельности или методической разработки, направленной на решение актуальной педагогической проблемы. Отметим, что проект или разработка, могут стать основой для подготовки студентами «продукта», направленного на решение исследовательской проблемы выпускной квалификационной работы, которую выполняют молодые люди на четвертом курсе в бакалавриате. Это позволит обучающимся на более высоком уровне продемонстрировать готовность к самостоятельной профессиональной деятельности. Отметим, что к четвертому курсу студенты обладают личным опытом решения профессиональных задач воспитания школьников, который они приобрели, в том числе, в процессе прохождения педагогической практики, участия в реализации социально значимых проектов и разнообразных созидательных дел. Поэтому целесообразно создать условия не только для обобщения современных успешных практик воспитания школьников, но и для обсуждения и осмысления педагогического опыта молодых людей.

Организовать успешное взаимодействие обучающихся продуктивно с использованием технологий группового и коллективного взаимодействия и таких интерактивных форм как дискуссия, дебаты, круглый стол, мозговой штурм. В условиях дистанционной организации образовательного процесса сервисами Moodle, обеспечивающими продуктивное взаимодействие обучающихся, могут выступать базы данных, блог, вики, чат, форум, которые предполагают совместное создание, просмотр и комментирование контента, а соответственно способствуют успешному освоению дисциплины.

Опрос обучающихся, а также знакомство с онлайн-курсами на платформе Moodle показал, что преподавателями преимущественно используются такие сервисы, как задание, тест, чат-сессии, а также возможность размещения в электронной среде ссылок на различные ресурсы в сети Интернет, методических материалов, презентаций, разработанных преподавателями к занятиям. Модули база данных, семинар, вики являются менее востребованными. Это можно объяснить тем, что преподавателю довольно много времени требуется для разработки контента, а также трудоемкостью настройки этих модулей в

сравнении с другими элементами. Важно, что обучающиеся отмечали новизну, интерес, заинтересованность в процессе работы с указанными инструментами, а также некоторые затруднения, обусловленные отсутствием практики выполнения заданий с применением обозначенных модулей в процессе изучения дисциплин.

Представим практический опыт работы с одним из элементов онлайн-курса «Современный отечественный опыт воспитания» - базой данных «Копилка опыта», а также охарактеризуем возможности для организации взаимодействия обучающихся. Модуль база данных позволяет обучающимся создавать и искать записи из совокупности по определенным критериям. Она предполагает заполнение студентами полей в соответствии с определенной структурой, которая конструируется преподавателем. Каждое поле включает текстовую область для заполнения, выпадающие списки, меню, а также обладает возможностью загрузить гиперссылки, изображения, различные документы.

Структура разработанной нами для заполнения студентами базы данных «Копилка опыта» предполагала следующие поля:

- Фамилия, имя, отчество обучающегося

Студентам, нужно было сформулировать в нескольких предложениях профессиональное кредо, девиз или любимое крылатое выражение, высказывание, характеризующее отношение к профессиональной деятельности педагога-воспитателя.

- Наименование опыта

В этой записи требовалось придумать краткое и ёмкое название личного опыта решения профессиональных задач. Название могло быть сформулировано в метафорической форме, но при этом отражать основную суть, содержания опыта.

- Профессиональная задача

Необходимо сформулировать профессиональную задачу, которая была решена на практике. При постановке задачи рекомендовалось исходить из противоречий, трудностей, которые возникали в практической деятельности у студентов. Также требовалось определить группу профессиональных задач, к которой относится опыт: видеть ученика в воспитательном процессе; строить воспитательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования; устанавливать взаимодействие с другими субъектами воспитательного процесса; создавать воспитательную среду для образовательного учреждения и использовать ее возможности; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование; работать с информацией; управлять воспитательным процессом и профессиональной деятельностью [2].

- Контекст решения задачи

Предлагалось описать исходные данные о ситуации, охарактеризовать имеющиеся ресурсы. При заполнении поля важно написать несколько слов, в том числе, об образовательном учреждении, особенностях школьного сообщества, класса.

- Решение профессиональной задачи

Студенты раскрывали опыт решения профессиональной задачи, описывали поэтапно основные свои действия, готовили характеристику источникам информации и материалам, на которые опирались при подготовке решения.

- Методические материалы

Обучающиеся оформляли электронные ссылки на образовательные ресурсы, на которые ориентировались в процессе решения профессиональной задачи, а также размещали разработанные «продукты деятельности», например, сценарии, план беседы, методические разработки, рекомендации, подсказки школьникам и педагогам и др.

– Практика решения профессиональной задачи

Раздел включал материалы, иллюстрирующие практический опыт решения профессиональной задачи: фотографии, отзывы и впечатления участников, ссылки на видеоролики о процессе решения задачи, буклеты и др.

– Затруднения в процессе решения профессиональной задачи

Студентам предлагалась описать основные проблемы или затруднения, которые у них появились в процессе решения профессиональной задачи, а также объяснить причины возникновения, способы решения.

– Достижения и успехи

Обучающимся нужно было раскрыть профессиональные достижения и успехи, подумать и перечислить, основные компетенции, качества, которые удалось развить на практике, описать наиболее значимые результаты деятельности.

– Рекомендации однокурсникам

Опираясь на опыт практической деятельности, студентам нужно было сформулировать несколько методических рекомендаций или советов по решению подобных профессиональных задач для однокурсников.

– Эмблема

Для оформления заключительного поля обучающимся было предложено осмыслить опыт и подобрать эмблему, иллюстрирующую его.

Организация работы студентов с базой данных «Копилка опыта» включала три последовательных этапа: создание, комментирование, аналитика контента, на каждом из которых осуществлялось педагогическое сопровождение обучающихся. Раскроем основное содержание деятельности студентов и преподавателя на каждом из этапов.

На первом этапе обучающимся было предложено подготовить контент в соответствии со структурой «Копилки опыта», а потом заполнить поля базы данных на платформе Moodle. Педагогическое сопровождение студентам в процессе заполнения ими базы данных осуществлялось в чате. Для студентов были разработаны методические рекомендации по заполнению полей. Обучающиеся могли познакомиться с одной стороны с особенностями функционирования этого элемента курса, а с другой требованиями к структуре и содержанию материалов, которые нужно было оформить, краткими советами по организации эффективной самостоятельной работы.

На втором этапе, студенты проводили анализ внесенных сведений об опыте, а также используя теги, определяли ключевые слова, характеризующие основную суть загруженного на платформу Moodle контента. Далее обучающиеся знакомились с записями друг друга, осуществляли в базе данных поиск информации, в соответствии темой выпускной квалификационной работой. При условии заполнения записей «Копилки опыта» молодые люди комментировали материалы однокурсников: формулировали вопросы и отвечали на них, анализировали и оценивали, представленный опыт, делились впечатлениями,

предлагали варианты решения профессиональных задач. Обращалось внимание на соблюдение этических норм в процессе совместного комментирования. На данном этапе преподаватель анализировал и оценивал материалы студентов, формулировал вопросы, а также знакомился с комментариями обучающихся.

Далее на третьем этапе с помощью сервиса для проведения видеоконференций Zoom подводились итоги совместной работы группы по созданию базы данных «Копилка опыта». Студенты представляли опыт решения профессиональных задач, обсуждали комментарии, которые были оставлены сокурсниками, задавали вопросы друг другу. Проводилась рефлексия работы молодых людей, оценивались размещенные материалы с учетом их содержательности, а также активность комментирования. В совместном обсуждении определялись наиболее интересные записи «Копилки опыта», а также активные пользователи, которые оставили больше всего комментариев и включились в процесс обсуждения.

Таким образом, база данных «Копилка опыта» на платформе Moodle позволила не только собрать и обобщить педагогический опыт, но и осмыслить его, провести критический анализ, отобрать наиболее эффективные и успешные практики. Также этот элемент курса обеспечил организацию продуктивного взаимодействия студентов. Отметим, что такое взаимодействие возможно при условии педагогического сопровождения студентов на всех этапах их работы: от разработки контента и внесения информации в базу данных, до его обсуждения, взаимного комментирования и рефлексии.

Библиографический список

1. Дистанционное образование, 2020 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020
2. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Е. Бахмутский, Н.А. Вершинина, Е.Н. Глубокова, О.Б. Даутова, И.Э. Кондракова, Н.А. Лабунская, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 304 с.
3. Пименова А.М. Организация интерактивного обучения в вузе с применением дистанционных образовательных технологий//Педагогическое образование и наука – 2021. – №3. – с.127 – 131
4. Moodle: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moodle.org>

УДК 378

Конюшок Е.П., воспитатель центра ПВ и ПС МКОУ «Детский дом – школа № 95», г. Новокузнецк, e-mail: centrdd95@mail.ru

Михайлова Л.В. педагог-психолог центра ПВ и ПС МКОУ «Детский дом – школа № 95», г. Новокузнецк, e-mail: centrdd95@mail.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА К ВЫПУСКУ

Аннотация: в статье рассмотрен процесс подготовки к выпуску предвыпускников детского дома как вариант решения проблемы профессионального и жизненного самоопределения на примере МКОУ «Детский дом-школа № 95». Показаны практические формы взаимодействия специалистов центра подготовки к выпуску и постинтернатного сопровождения с предвыпускниками.

Ключевые слова: подготовка к самостоятельной жизни, центр подготовки к выпуску и постинтернатного сопровождения, программа подготовки к выпуску, наставник, тренировочная квартира, социализация.

Актуальность проблемы подготовки к выпуску воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, определена Планом основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства и Концепцией государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г., где задача обеспечения социальной защиты детей, нуждающихся в особой заботе государства, конкретизируется через совершенствование программ подготовки воспитанников учреждений для детей-сирот к самостоятельной жизни и по окончании пребывания в таких организациях.

Подготовка к самостоятельной жизни – это процесс формирования у воспитанников готовности преодолеть возможные трудности в решении возникающих социальных проблем, ответственного отношения к своей жизни и приобретения ими социальных и бытовых навыков, необходимых для самостоятельного проживания [1, с.12]. Если в условиях семьи многие жизненные навыки у детей формируются в повседневной жизни, то воспитанникам интернатного учреждения необходимы специальные *программы подготовки к самостоятельной жизни*, которые ориентированы на формирование у них адаптивных механизмов и развитие способности к жизненному и профессиональному самоопределению.

На базе МКОУ «Детский дом-школа №95» уже восьмой год работает центр подготовки к выпуску и постинтернатного сопровождения (далее центр ПВ и ПС). Программа по подготовке к выпуску центра ПВ и ПС предполагает специально организованную системную деятельность специалистов и воспитанников в период подготовки к выпуску по выработке знаний социально-бытового характера; умений организовать свою жизнь и деятельность в соответствии с требованиями социума; качеств, обеспечивающих бесконфликтную интеграцию в самостоятельную жизнь. Воспитанник детского дома в период подготовки к выпуску не только осваивает определенную сумму нормативных знаний, учится действовать по определенным правилам, развивает у себя определенные качества, но и формирует свои социальные потребности. Содержание программы подготовки к самостоятельной жизни обеспечивает основные условия повышения успешного вхождения выпускников в социум: развитие у воспитанников самопознания и положительного отношения к себе; развитие индивидуальности и становление идентичности – помощь в преодолении кризиса идентичности, формирование индивидуальной линии жизни (прошлое, настоящее, будущее); формирование чувства защищенности и принадлежности к определенной общности; формирование полоролевого поведения; обучение искусству общаться с другими людьми; профессиональное самоопределение; подготовка к созданию будущей семьи и семейной жизни; социально-правовая ориентация.

Содержание программы подготовки к выпуску зависит от потребностей каждого участника программы центра ПВ и ПС.

Для обеспечения индивидуализации подготовки к выпуску важно правильно определить актуальную сферу развития ребенка, в которой будут созданы или имеются возможности для совершения воспитанником

инициативных ответственных действий и постепенной передачи ответственности за развитие в данной сфере самому ребенку [2, с.17].

Такая подготовка к самостоятельной жизни воспитанников направлена на преодоление противоречия между коллективной формой жизни в условиях учреждения и индивидуальным характером жизни за пределами детского дома.

Условно можно выделить три направления этой подготовки:

– *развитие индивидуальности и становление идентичности* (формирование индивидуальной линии жизни (прошлое, настоящее, будущее): выработка индивидуальной жизненной стратегии, предоставление возможностей и условий для самопознания (как психологических, так и физических качеств, умений, навыков и т. п.);

– *овладение структурой деятельности и сопровождение профессионального самоопределения* (формирование навыков постановки целей, выбора средств для ее достижения, планирования, оценки результатов; помощь в профессиональном самоопределении, формирование представлений о необходимости труда в жизни человека);

– *расширение ситуаций индивидуальной жизни, или расширение сфер самостоятельности*: создание ситуаций, когда воспитанник все или почти все делает сам. Возможно, сначала под наблюдением взрослого. Расширение ситуаций индивидуализированного общения со взрослыми. Например, подростку предоставляются условия, имитирующие его жизнь после выхода из учреждения. В учебной квартире в течение двух недель он сам себе готовит, убирает, планирует свой день. В данной ситуации есть взрослые (воспитатель, педагог-психолог, социальный педагог центра ПВ и ПС), с которыми воспитанник может обсудить все возникающие у него вопросы и трудности.

Предоставление предвыпускникам опыта самостоятельного проживания в тренировочной квартире - важное условие в процессе подготовки к выпуску. Тренировочная квартира позволяет организовать сопровождаемое проживание, направленное на создание условий, в том числе жилищных, с целью овладения детьми навыками, необходимыми для самостоятельного проживания, на фоне постепенного сокращения объема помощи со стороны [3].

Тренировочная квартира предоставляет будущему выпускнику возможность для осмысления и апробации, полученных ранее знаний, умений и навыков, их переработки, объединения, перехода на качественно иной уровень подготовки, который характеризуется способностью решать жизненные задачи с использованием всех имеющихся в его арсенале средств. Тренировочная квартира играет роль своеобразного социального адаптера – с одной стороны, она изменяет социальные условия, к которым требуется адаптироваться, а с другой – формирует у ребенка качества, необходимые для адаптации. В процессе сопровождаемого проживания в тренировочной квартире интернатного учреждения воспитанник хочет и выбирает, пробует и ошибается, ищет причины ошибок и устраняет их, знает, как он будет в дальнейшем использовать полученный опыт. Воспитатель и специалисты центра подготовки к выпуску содействуют и помогают.

Наш коллектив *понимает подготовку к самостоятельной жизни предвыпускников как индивидуализированную работу с каждым воспитанником, включающую продумывание перспективы его жизни (образование, жилье, трудоустройство, социальная сеть, семья, досуг и др.), определение наставника,*

сопровождающего процесс социализации, с целью дополнительной индивидуализации адаптации.

Наличие наставника означает, что у воспитанника в предвыпускной период появляется заинтересованный именно в нём взрослый, который сознательно берет на себя ответственность за оказание поддержки и помощи. Для этого в центре разработан и реализуется проект наставнической деятельности «Рядом крепкое плечо».

Задачи наставника:

- содействие созданию условий для подготовки к выпуску из учреждения, в том числе разработка и реализация плана сопровождения;
- содействие становлению жизненных планов и четких перспектив будущего у воспитанника;
- снижение тревожности, формирование у воспитанника уверенности в собственных силах и в реальности его жизненных планов;
- содействие знакомству воспитанника с информационным полем профессиональной ориентации и социальной адаптации;
- содействие предварительному решению вопросов социальной защищенности и материальной обеспеченности будущего выпускника;
- формирование сети социальной поддержки с включением в нее родственников и специалистов, органов и учреждений, участвующих в сопровождении.

Роль наставника в формировании выпускником перспектив своей будущей жизни. Наставник выслушивает воспитанника, побуждает к рассказу о его планах, сомнениях и ожиданиях. Он поддерживает воспитанника в принятии решений в соответствии с его уровнем зрелости, предоставляет ему информацию, которая может помочь в принятии решений. Наставник совместно с воспитанником планирует пути получения образования, поддержания здоровья, дальнейшее место жительства, способы проведения досуга и др. На основании запланированных действий составляется маршрут постинтернатной адаптации.

Роль наставника в подготовке воспитанника к выходу из детского дома. Наставник осуществляет подготовку плана сопровождения, в который на основе мониторинга готовности воспитанника к самостоятельной жизни и анализа его социальной ситуации включаются все действия и мероприятия, необходимые для обеспечения наилучших условий для безболезненного и постепенного перехода к независимому проживанию. План составляется при непосредственном участии воспитанника и специалистов службы сопровождения.

Наставник участвует в реализации плана сопровождения, он занимает активную позицию, чаще других специалистов взаимодействует с воспитанником, обеспечивает участие воспитанника в планировании своего выхода из учреждения и реализации действий по выполнению плана.

Таблица 1 - Уровень психологической готовности и сформированности социально-бытовых навыков предвыпускников

Программа по подготовке к выпуску «Дом моей мечты. Погружение в жизнь» (9-11 классы)	Учебный год			
	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021
-кол-во участников	25 чел.	32 чел.	46 чел.	39 чел.
-высокий уровень	61%	63%	68%	73%

-средний уровень	25%	26%	25%	22%
-низкий уровень	14%	11%	7%	5%

Очевидно, что индивидуализация выходит на первый план в подготовке воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни. Индивидуализация связана со становлением и развитием своей жизненной позиции, образа поведения, образа жизни, формированием своего способа действия, с учетом своего темпа и ритма жизнедеятельности, накоплением своих достижений. Важно отметить, что индивидуализация связана не столько с усвоением предвыпускником определённых знаний, умений и навыков, сколько с познанием, исследованием, пробой, проверкой и выбором своих действий, решений.

Библиографический список

1. Реан Л.А. К проблеме социальной адаптации личности [Текст] / Л.А. Реан // Вестник. – 2001. – №3. – С. 24-29.
2. Астоянц М.С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения [Текст] / М.С. Астоянц // Социс. – 2006. - №3. – С. 3-63.
3. Кривых С.В., Кузина Н.Н. Панова Н.В. и др. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: Методические рекомендации / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: СПбНИИПиПВО, 2018. - 200 с.

УДК 378

Кузнецова С.Е., директор гимназии ГБОУ №587, Фрунзенского р-на, г. Санкт-Петербурга, E-mail: kuznetsovase@mail.ru

Чернова С. А., заместитель директора гимназии ГБОУ №587, Фрунзенского р-на, г. Санкт-Петербурга; E-mail: svcher@gimnazia587.ru

ПРОБЛЕМЫ УЧИТЕЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в данной статье идет речь о понимании, проблемах формирования функциональной грамотности, компетенций, о роли предметов иностранного языка в решении задач формирования функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, компетенции, компетентность.

Современный мир стал гораздо сложнее, чем был, например, в 20 веке или даже несколько десятилетий назад. Главной особенностью современного мира стали системные изменения, быстрота которых поражает воображение и заставляет по-иному смотреть на задачи современного образования. Эти изменения, приводящие к определенным сложностям, требуют особого подхода в педагогическом знании. Педагогика рассматривает вопросы, связанные с появлением новых технологий, новых профессий, и с социально-психологическими изменениями самого человека в эпоху тотальных изменений, в эру цифрового общества. Современный мир становится визуально-цифровым, что и требует от педагогики рефлексии ранее предлагаемых задач образовательным организациям, рассмотрение компетенций, навыков, различных видов грамотностей, в том числе и такого вида как «функциональная грамотность». При чем однозначной позиции о компетенциях, которые

необходимо формировать у обучающихся нет. Приведем ряд предложений, которые обсуждались последнее десятилетий. О.С. Виханский ведет рассуждения, об одиннадцати компетенциях таких как: креативность, уверенность в себе, обязательность (ответственность), коммуникабельность, критическое мышление, клиентоориентированность, любопытность, командность, готовность к росту, инициатива, интегративность, эмпатия [1]. Во множестве работ педагогического, и не педагогического характера, идет речь о 4-х компетенциях, так называемых четыре «К» - *критическое мышление*, что предполагает владение анализом, оценкой, суждением, объяснениями, саморегуляцией; *креативность*, предполагает развитие любознательности воображения, устойчивости, интереса; *коммуникации*, что включает развитие навыков презентации, умения вести диалог, *командной работы*; *кооперация (коллаборации)* (сотрудничество). П. Лукша [2] говорит о навыках будущего; Н.Н. Суртаева [3], О.Н. Суртаева [3], рассуждают о мягких компетенциях.

В этой связи поставлена задача формирования выделяемых групп компетенций и решение такой задачи должно быть интегрировано во все аспекты школьного учебного процесса, начиная от учебных планов и заканчивая инструментами оценивания, во все учебные дисциплины, включая иностранные языки. В последнее время компетенции стали рассматриваться как дополнение к базовой функциональной грамотности (читательской и математической) по основным школьным предметам. Формирование функциональной грамотности учащихся обозначена как одна из основных задач современного образования. Уровень сформированности функциональной грамотности рассматривается как показатель качества образования в масштабах от школьного до государственного. Термин «функциональная грамотность» введен ЮНЕСКО в 1957 году.

В этом случае учебные планы, система оценивания (как учебных достижений отдельных учеников, так и успешности всей школы в целом) переориентируются: с акцента на запоминание фактов – к пониманию «больших идей», к способности применять полученные знания для решения практических задач, с которыми человек сталкивается в повседневной жизни. Такие результаты оцениваются и на международном уровне. Проводятся такие международные рейтинги качества системы образования, которые опираются на данные исследований PIRLS, TIMSS, PISA. А целью Государственной программы «Развитие образования» на 2018-2025 годы обозначено качество образования, которое характеризуется: сохранением лидирующих позиций РФ в международном исследовании качества чтения и понимания текстов (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS); повышением позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), показатели результатов таких исследований позволяют говорить о конкурентоспособности молодого поколения. Так в исследованиях PIRLS и TIMSS оценивается академическая грамотность в области чтения, математики и естествознания, а в исследовании PISA – сформированность функциональной грамотности (математической, читательской, естественно-научной и финансовой). Именно результаты учащихся, достигших высшего и базового уровня функциональной грамотности, - наиболее обсуждаемые в мире индикаторы конкурентоспособности школьного образования. Международное

исследование PISA представляет функциональную грамотность в виде составляющих: грамотность в чтении, грамотность в математике, грамотность в области естествознания. С 2012 года отдельным направлением была включена финансовая грамотность. Позднее, в исследовании выделено еще одно направление – глобальные компетенции, а также креативное мышление. Если говорить о значении учебных дисциплин иностранных языков, то ближе всего здесь речь идет о глобальных компетенциях и креативном мышлении. Основной вопрос, на который идет попытка ответить, понять при проведении исследований PISA это: «Обладают ли учащиеся пятнадцатилетнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т. е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» и, конечно, владение иностранными языками этому способствуют.

Само понятие функциональная грамотность развивается. Сначала оно понималась как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем» затем – как способность использовать знания, умения, способы в действии при решении широкого круга задач за пределами учебных ситуаций, в задачах, не похожих на те, где эти знания, умения, способы приобретались.

Наиболее распространенным определением является рассмотрение понятие функциональной грамотности как способности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Приняв стратегическое направление развития образовательного процесса в сторону формирования функциональной грамотности обучающихся, на федеральном уровне в рамках национального проекта «Образование» обозначено ряд мер. Например, инициирован проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» по разработке национального инструментария по методологии международных исследований, поставлена задача регулярного информирования страны о результатах выпускников основной школы, отслеживание результатов российских учащихся по методологии PISA (PISA for schools), обеспечение поддержки школ с низкими результатами (проект 500+).

На разных уровнях решаются задачи:

- разработки общих подходов к формированию и оценке функциональной грамотности учащихся основной школы;

- разработки учебно-методических материалов для формирования и оценки функциональной грамотности учащихся основной школы, включающих в себя: открытый банк заданий для формирования функциональной грамотности обучающихся 5-9 классов), методические рекомендации для учителей по использованию открытого банка в учебном процессе и в системе повышения квалификации педагогических кадров;

- методическое сопровождение электронной платформы, на которой будет размещен национальный инструментарий для формирования функциональной грамотности;

- проведение апробации заданий и диагностических материалов для формирования и оценки функциональной грамотности учащихся 5-9 классов;
- доработка системы мониторинга формирования функциональной грамотности учащихся 5-9 классов по итогам апробации в части инструментария и технологии проведения.

При решении такой задачи перед учителями школ возникают ряд проблем педагогического характера, как перестроить систему заданий, оставаясь в рамках ФГОС, не снижая качество образования по учебному предмету, каким образом учителю современной школы перестраивать организацию учебной деятельности школьника, чтобы решать задачи и формирования функциональной грамотности школьника. Обозначим особенности заданий для оценки функциональной грамотности, которые может использовать учитель иностранного языка в образовательной организации.

В процессе изучения иностранного языка, как и других учебных дисциплин, несколько меняются требования: задачи должны быть поставлены вне предметной области, а решаться с помощью предметных знаний; в каждом из заданий должна описываться жизненная ситуация близкая, понятная учащемуся; контекст заданий должен быть близок к проблемным ситуациям, возникающим в повседневной жизни; предлагаемая ситуация должна требовать осознанного выбора модели поведения; вопросы должны быть изложены простым, ясным языком (особенно по иностранным языкам); требуется перевод с бытового языка на язык предметной области (математики, физики и др.); используются разные форматы представления информации: рисунки, таблицы, диаграммы, комиксы, презентации и др.

Приведем примеры ряда проблемных вопросов, которым мало внимания уделяется в учебном процессе, а они имеют прямое отношение к функциональной грамотности: вопросы, касающиеся нашей безопасности, например как сохранить здоровье в современном информационном мире, как «фильтровать» сведения, поступающие извне; как верифицировать сообщаемые факты и устоять под напором теле пропагандистов и интернет-проповедников, то есть те аспекты, которые помогают самосохранению сознания, а ведь нужно ещё и обучить – хотя бы самых «продвинутых».

Проблем для решения задач формирования функциональной грамотности обучающихся педагогического характера множество, успешность их решения зависит от слаженной командной работы педагогов различных предметов, включая и преподавателей иностранных языков. Предстоит системная и постоянная работа, практическая реализация непрерывного образования. Справедливо отмечает в этом смысле Умберто Эко: «Мы больше не живем в спокойном настоящем, а все время стараемся подготовиться к будущему».

Библиографический список

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. - М.: ИНФРА-М, 2014.
2. Лукша П. Новые социальные тенденции, влияющие на современное образование (Международный проект по выявлению (Международный проект по выявлению направлений развития передовых образовательных систем мира) *Global education futures*. материалы презентации.
3. Суртаева Н.Н. Суртаева О.Н. Формирование мягких компетенций в процессе непрерывного образования // *Человек и образование №2, 2017.- С.-82-85.*

УДК 374

Лавреева Е.В., заместитель директора по учебной работе ГБОУ СОШ №311, Фрунзенского р-на, Санкт-Петербург, E-mail: lavreevaelena@rambler.ru;

Суртаева О.Н., к.пед.н., методист ГБОУ СОШ №311, Фрунзенского р-на, Санкт-Петербург, E-mail: oly165311@yandex.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в данной статье идет речь об изменениях, происходящих в системе образования, роли педагогических технологий в реализации различных задач и возможностях технологий в реализации персонафицированного обучения.

Ключевые слова: технологический аспект, педагогические технологии, персонафицированное обучение

«Каждому человеку присуща своя, личная манера созерцать и обдумывать течение событий, по которому, как обнаруживается, его так быстро несет. Быть может в этом взаимодействии долговечного и преходящего, мы откроем какие-то более, обнадеживающие способы, которыми каждый отдельный человек способен перестроить свою жизнь»

Джордж Келли

Масштабные изменения образования в мире привели к возрастанию роли внесистемного образования, росту его доступности, а развитие информационных технологий создали резерв появлению новых образовательных ресурсов, что в свою очередь активизировало поиски различных вариантов трансформации традиционной системы обучения, особенностью которой становится ориентация образовательного процесса на индивидуализацию, на создание условий, при которых каждый ученик может и должен быть мотивирован на формирование личной социальной ответственности за процесс и результаты собственного образования, должен быть мотивирован на развитие готовности к непрерывному образованию в течение всей жизни. Исследования, которые ведутся в настоящее время обращены к поиску способов ориентации образовательного процесса на индивидуализацию с учетом цифровизации образования. Мы видим все большее обращение исследователей на технологическую сторону; на реализацию таких характеристик современного образовательного процесса, как гибкость, технологичность, мобильность, открытость, вариативность способов построения образовательного процесса, который бы позволял получать образование при построении индивидуальных образовательных траекторий. Именно такие изменения способствуют развитию мотивации на формирование личной социальной ответственности, субъектной позиции ученика, его самостоятельности в выборе собственного пути получения образования. В этой связи активизировались исследования в области организации персонафицированного обучения.

На современном этапе на данное направление обращают внимание все большее число исследователей и представителей образования. В процессе дискуссий, в научных материалах о проблеме индивидуализации и персонализации, персонафикации при построении образовательного процесса в образовательных организациях формируется новое научное знание. Естественным становится обозначение вопросов в процессе подготовки будущих

специалистов, связанных с проблемами индивидуализации и персонализации в образовательной среде вуза: о чем неоднократно говорил в своих выступлениях министр науки и высшего образования РФ В. Фальков. Сегодня на образовательные организации обрушивается «шквал» изменений, новаций. Порой педагогическое сообщество не успевает осмысливать понять глубинную сущность предложений, и уж тем более - качественно реализовывать в своей практической педагогической деятельности. Наиболее интенсивному исследованию подверглась проблема использования и применения педагогических технологий.

В последние десятилетия проблемы технологического подхода (применение педагогических технологий) исследовались с самых разнообразных сторон (прошло множество дискуссий о содержании понятия, выявлены истоки развития представлений, концептуальные элементы, рассмотрены вопросы проектирования технологий, рассмотрены вопросы среды, адекватной необходимости для реализации педагогических технологий, предложены разнообразные педагогические технологии, направленные на решение различных дидактических, воспитательных, социально-педагогических задач и т.д.) от принятия этого явления как инструмента спасения от всех педагогических бед, до отрицания педагогических технологий как результативного педагогического инструмента. В подтверждении данного утверждения приведем ряд авторов: М.Н. Кларин [1], И.К. Количенко [2], Г.К. Селевко [3], Н.Н. Суртаева [4], М.А. Чошанов [5], которые рассматривали различные стороны педагогических технологий. Несмотря на то, что исторически термин педагогические технологии появился в начале 20-го столетия, интерес к проблеме не утихает и на современном этапе.

Так, в рамках коллективного исследования по теме: «Персонификация образовательного процесса в открытой среде современного образования», организуемого НИИ педагогических проблем образования института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена под научным руководством академика РАО, доктора педагогических наук, профессора РАО А.П. Тряпицыной обозначается в качестве цели коллективного исследования: обоснование системного представления о возможностях в современных условиях трансформации традиционного общего образования в контексте персонификации образования.

Педагогический коллектив ГБОУ СОШ № 311, опираясь на положительные результаты предыдущего коллективного исследования вопросов педагогических технологий в рамках реализации личностно-ориентированного обучения включился в коллективное исследование по теме: «Педагогическое сопровождение учителя в условиях персонифицированного обучения» (технологический аспект), обозначив в качестве цели: обоснование педагогического сопровождения учителя в поиске и адаптации технологий, адекватных персонифицированному обучению в условиях открытой образовательной среды.

Можно констатировать, что развитие представлений о педагогических технологиях вышло на уровень педагогического сопровождения уже самого учителя. Нам видется значимость такого исследования, так как в нем обозначается не просто задача реализации персонифицированного обучения, а и задача сопровождения учителя в реализации такого обучения. Все больший

интерес педагогической практики представляют вопросы внутрифирменного обучения по ряду причин (обучение, передача передового опыта, получение знаний конкретным педагогом, того, что требуется именно ему и т.д.). Именно в этом ключе мы встречаем сегодня множество исследований технологического подхода – происходит пересмотр и развитие таких технологий обучения взрослых как наставничество, обучение на рабочем месте, технология ротации, технология «коуч» и т.д. В предисловие к книге Хэтти Джона «Видимое обучение» рассуждения об оценке собственной деятельности педагогами приведено интересное суждение: «Одно из самых распространенных убеждений в сфере образования гласит: «Все методы срабатывают». Трудно найти учителя, который скажет, что он не умеет учить; все – родители, чиновники, директора школ – имеют основание утверждать, что именно их взгляд на преподавание или инновации в школе, вероятнее всего, является правильным. Конечно, риторика и игры вокруг образования, по-видимому, нацелены на оправдание подхода «Все идет как надо». Мы осознаем, что каждый педагог учит своему, уважаем эти различия и даже лелеем их, обозначая терминами «учительский стиль» и профессиональная независимость. Это часто понимается как «Я оставлю вас в покое, если вы оставите в покое меня и позволите мне преподавать так, как я хочу». Однако для большинства учителей преподавание – это личное дело, которое происходит за закрытой дверью класса и редко ставится под сомнение или оспаривается... Случаи неэтичного поведения и вопиющей некомпетентности по большей части подкрепляют подход «все идет как надо». Именно в этом и состоит главная проблема» [6, с.-13].

Нам, кажется, что, включаясь в рамки коллективного исследования по сопровождению учителя в рамках реализации персонифицированного подхода, возможно позитивно влиять на изменение уклона рефлексии собственной педагогической деятельности при сохранении индивидуального педагогического стиля создавая условия и для раскрытия творческого потенциала педагога и индивидуальных возможностей обучающихся. В этом контексте и интересна проблема исследования возможностей педагогических технологий в современной школе как инструмента реализации персонифицированного обучения.

Библиографический список

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. М.-Рига: Педагогический «Эксперимент». 1998.180с.
2. Количенко И.К. Энциклопедия педагогических технологий в 2-х томах. СПб: СПбАППО, 2008.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий в 2–х томах М.: Народное образование, 2006.
4. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии. М.: Юрайт, 2019 -265с.
5. Чошанов М.А. Что такое педагогическая технология // Школьные технологии. 1996. №3.
6. Хэтти Джон Видимое обучение. М.: Национальное образование. 2017. 496 с.

УДК 371

Маркичева М.А., студентка магистратуры 2 курса, РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: more-marianna@mail.ru

ТРУДНОСТИ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

Аннотация: в данной статье рассматриваются трудности неполной семьи, факторы роста количества неполных семей. Раскрываются основы социального статуса неполных семей и одиноких матерей в российском социуме.

Ключевые слова: неполная семья, одинокая мать, «мать-одиночка», трудности воспитания и социализации, статус женщины, социальная поддержка.

Стремительное увеличение количества неполных семей за последние годы - мировой глобальный феномен. Статус женщины, воспитывающей ребенка или детей (чаще их количество составляет 2-3) обозначен по-разному: «мать-одиночка», «неполная семья», «семья с одним родителем» и т.д. Очевидно, что данный тип семьи наиболее уязвим, чем «полные семьи», где в обеспечении семьи и воспитании детей задействован мужчина - партнер (биологический или небιологический отец детей) [3]. «Неполная семья» обладает меньшими ресурсами, находясь порою за чертой бедности, обладая меньшими ресурсами для заботы о здоровье и образовании детей, позитивного общения между родителем и детьми, а также для организации семейного досуга. В результате перечисленных трудностей страдают не только мать, испытывающая перегрузки и воспитывающая детей в одиночку, но и дети [1].

Это проявляется в трудностях осуществления процесса социализации детей, непрестижности положения в обществе неполной семьи, наличии серьезных проблем в сфере материального обеспечения семейных потребностей. Вопреки всем трудностям, не всегда известным женщине на стадии принятия решения о рождении ребенка (без партнера) или о разводе, все больше женщин принимают решение жить самостоятельно, и воспитывать детей отдельно от партнера. По последним статистическим данным, каждая третья семья мегаполисов становится «неполной» или находится в процессе этого становления. Изначально эти семьи были «полными», создавались обеими партнерами, где рождены и воспитываются совместные дети. При разводе супругов в большинстве случаев дети остаются с матерью, которая берет на себя основную нагрузку воспитания детей, организацию домашнего хозяйства. Бывший супруг участвует в обеспечении семьи либо по - договоренности, либо официально, выплачивая алименты. Редко такие семьи можно назвать полноценными, потому что отношения между бывшими супругами существенно меняются, неизбежны конфликты, разногласия. По данным исследований дети испытывают ряд психологических потрясений, переживая острые периоды родительских разногласий. В результате этого повышается уровень девиантного поведения у детей, появления инклюзий, сиротства. Тем не менее, в неполных семьях мать продолжает получать поддержку от бывшего супруга и не признает себя «матерью-одиночкой». С увеличением количества расторгнутых браков, наблюдается рост неполных семей, требующих значительной поддержки со стороны государства.

Другой вариант «неполной» семьи образуется в результате решения женщины о рождении ребенка вне брака. Такие женщины имеют статус «мать-одиночка» «одинокая мать», и чаще подвержены осуждению обществом. Несмотря на очевидные трудности, связанные с необходимостью содержать себя и ребенка в условиях мегаполисов и экономического кризиса, одинокие матери стремятся приуменьшить значение материальных тягот, актуализируя

положительные стороны воспитания детей вне брака. Такая установка становится более понятной, если сравнить положение замужней матери в полной семье и одинокой матери. Замужняя мать в полной семье сталкивается с такими же финансовыми трудностями, как и незамужняя (одинокая), так как мужчины часто зарабатывают недостаточно, чтобы содержать семью (или не работают вовсе), отдают супруге только часть своего заработка, а остальное тратят на собственный досуг, алкоголь и отношения с другими женщинами. Это связано с тем, что в послевоенное время в российской семье преимущественно женщина несет ответственность за распределение ресурсов.

По мнению многих социологов, в последние годы хроническое нежелание большинства российских мужчин взять на себя хотя бы часть обязанностей по ведению домашнего хозяйства приводит к тому, что «при отдельном проживании нагрузка женщины не повышается, а снижается, так как отсутствует необходимость обслуживать дополнительного члена семьи» - утверждает исследователь неполной семьи Дженифер Утрата. Социолог также выделяет четыре основных компонента такой установки: «позитивное мышление, вера в способность управлять своей судьбой; принятие негативного дискурса о мужчинах и государстве, которые не хотят и не способны поддержать женщин и детей; вера в свои профессиональные возможности для обеспечения себя и ребёнка; открытость к различным вариантам развития собственной жизни.» Автором проанализировано восприятие одинокими матерями своей позиции и окружающего социального мира или, как пишет Утрата, «культурная работа по трансформации себя – менеджмент эмоций, попытки ощутить правильные чувства» [2] Подобные попытки понять не только внешнее социальное положение одиноких матерей, но и их внутреннее осознание своего статуса (положения) неполной семьи, на наш взгляд, смогут оптимизировать социальную поддержку одинокого материнства.

Одинокое материнство на современном этапе общественного развития трансформировало свой статус от «безусловного изгоя общества к общественному андеграунду» [4]. При комплексной поддержке со стороны государства одинокие матери способны получить такие же возможности для развития, как женщины в браке. Однако в силу несовершенства современной социальной поддержки, эти возможности формальны и малоэффективны. В России с середины 2000-х одинокое материнство как проблема практически отсутствовала. Ситуация существенно изменилась только после 2017-2018 гг., когда был введен ряд мер государственной поддержки женщин в декретном отпуске, или в статусе малообеспеченной неполной семьи. В крупных городах существовали субсидии для поддержки женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации, а регионы оставались значительно уязвимы. Такие меры социальной поддержки улучшили положение многих неполных семей по всей стране, укрепив статус женщин, по тем или иным причинам воспитывающим детей в одиночку. Но данные меры не решают всех проблем неполных семей и одинокого материнства. Система социального обслуживания в РФ требует серьезной доработки и более активного участия в поддержке неполной семьи со стороны государства. Безусловно, центры помощи семье и детям, кризисные центры для женщин в трудной жизненной ситуации, обеспечиваются за счет бюджетных средств, что подтверждает заинтересованность государства в

поддержке данных социальных категорий. В последние годы с увеличением количества неполных семей, а также повышающейся социальной активностью в нашей стране, открыты фонды и негосударственные учреждения помощи женщинам, находящимся в трудной жизненной ситуации. Но, к сожалению, подобные учреждения сосредоточены в крупных городах нашей страны, а неполные семьи в регионах по-прежнему уязвимы. Региональная проблематика неполных семей требует серьезной доработки, что подтверждено исследованием американского социолога Дженифер Утрата, выявляющей трудности неполных семей на примере города Калуги.

Библиографический список

1. Антонов А.И. Кризис семьи и родительства // Проблемы родительства и планирования семьи / Отв. ред. А.И. Антонов. М.: ИС РАН, 1992.
2. Дженифер Утрата. «Женщины без мужчин. Одинокие матери и семейная революция в новой России». Jennifer Utrata. Women without Men: Single Mothers and Family Changes in the New Russia. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2015.
3. Данилова С.С. Одинокое материнство в общественном мнении // Социологические исследования. 2009. № 5. С. 135-145.
4. Левая Н.А. Социальный статус одиноких матерей в российском обществе // Образование и наука. 2013. № 3. С. 60-64.

УДК 373

Милорадова И.Б., учитель английского языка ГБОУ гимназия №587 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: info.sch587@obr.gov.spb.ru

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Аннотация: в данной статье автор раскрывает условия формирования готовности учителя иностранного языка гимназии к реализации деятельностно-коммуникативного подхода в обучении для создания активизирующей речевой среды, способствующей овладению учащимися коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: школа в современных условиях, федеральный государственный образовательный стандарт, преподавание иностранного языка, деятельностно-коммуникативный подход в обучении, готовность учителя.

Федеральные стандарты делают акцент на формировании способности учащегося быть автором, творцом, активным создателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы ее достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои умения и навыки [3]. Важно направить учащегося не на получение определенного объема знаний, а на его креативную переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно на основе полученного материала, создать все условия для развития его коммуникативной компетенции.

Определяя основные принципы деятельностно-коммуникативного подхода к развитию коммуникативной компетенции ребенка, принято их рассматривать с позиции создания оптимальных условий организации деятельности учащихся в процессе общения, в том числе при обучении иностранному языку [2].

В качестве таких основополагающих идей деятельностно-коммуникативного подхода к формированию коммуникативной компетенции ребенка на уроках иностранного языка нами были выделены:

- принцип интерактивности обучения, который предполагает осуществление организации взаимодействия в образовательном процессе субъектов обучения, как внутреннего (взаимное понимание), так и внешнего (совместная работа);

- принцип диалогичности обучения, который проявляется в готовности слушать и понимать собеседника, востребованности индивидуально-творческих способностей, опыта каждого участника образовательного процесса, организации диалогового пространства, активизирующего всех участников образовательного процесса;

- принцип рефлексивности обучения - связан с реализацией в процессе обучения идеи рефлексивности отношения человека к самому себе и к миру, способствующей созданию развивающей речевой среды;

- принцип системного подхода к диагностике и оценке результатов, направленный на обеспечение своевременного и комплексного определения динамики развития компетенций языковой личности учащегося.

Готовность учителя к реализации деятельностно-коммуникативного подхода в процессе обучения учащихся иностранному языку для эффективного развития коммуникативной компетенции нами рассматривается как важнейшее условие реализации данного подхода.

Готовность современного учителя к деятельности по развитию коммуникативной компетенции учащегося в рамках внедрения ФГОС находит свое отражение в следующих качественных характеристиках:

- высокий уровень развития языковой личности учителя, сформированности его коммуникативной компетенции;

- осознанное отношение учителя к необходимости и условиям эффективного формирования коммуникативной компетенции, интерес к речевой деятельности, стремление добиться успеха в организации коммуникативного развития обучающегося;

- владение необходимыми знаниями о сущности и законах протекания речевой деятельности на иностранном языке, педагогических средствах, обеспечивающих организацию активизирующей речевой среды;

- освоение умений по организации учебной деятельности; умение проектировать достижение образовательных результатов учащихся, проектировать развивающую речевую среду, создавать условия для активизации речевого развития учащегося, владение современными интерактивными методами обучения и диагностики;

- хорошо развитые рефлексивные умения, осознанное отношение учителя к процессу, содержанию и результату своей деятельности по формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

Готовность учителя к деятельности по развитию коммуникативной компетенции учащегося позволит учителю эффективно использовать деятельностно-коммуникативный подход в процессе обучения, создать мотивацию и условия для интерактивного процесса получения и освоения знаний учащимися.

В гимназии разработана и апробирована система диагностики эффективного обеспечения готовности учителей иностранного языка к развитию коммуникативной компетенции учащихся, включающая такие показатели как: уровень развития языковой личности учителя, сформированность его коммуникативной компетенции, осознанное отношение учителя к формированию коммуникативной компетенции ученика, владение необходимыми знаниями о сущности и законах протекания речевой деятельности, владение педагогическими средствами, обеспечивающими организацию активизирующей речевой среды. Готовность педагога к использованию деятельностно-коммуникативного подхода на уроках иностранного языка способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка; развитию навыков сотрудничества и критического мышления, развитию языковой, речевой, социокультурной компетенции, совершенствованию навыков активного самостоятельного поиска знаний [2].

Библиографический список

1. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. - М.: Изд-во Эгвес, 2008. — 136 с.
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2011.

УДК 374

Ногина Е.Н., методист ГБУ ДО ДДТ «Юность» Выборгского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: en@ddt-unost.spb.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в данной статье автор описывает отличительные особенности, структуру и содержание программы обучения педагогических кадров в учреждении дополнительного образования детей, направленной на формирование цифровой грамотности, раскрывает условия эффективности реализации программы и основные результаты.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, профессиональная компетентность педагога, готовность к использованию цифровых образовательных технологий, цифровая грамотность, формирование цифровой грамотности педагога в рамках программы корпоративного обучения.

Современный педагог должен обладать цифровой грамотностью, то есть базовыми знаниями, навыками и установками, необходимыми для жизни в цифровом обществе [1,2]. В связи с развитием новых тенденций цифровизации экономики и образования мы решили провести оценку цифровой грамотности педагогических сотрудников в учреждении. Для себя мы определили ряд вопросов: обладают ли сами педагоги достаточным уровнем цифровой грамотности? Готовы ли педагоги к цифровизации образования и умеют ли эффективно использовать ИКТ в образовательном процессе? Могут ли формировать педагоги цифровую грамотность учащихся?

В целях повышения квалификации педагогических сотрудников и улучшения качества образовательного процесса в учреждении была разработана

программа обучения педагогических кадров «Цифровая грамотность педагога дополнительного образования». Данная образовательная программа направлена на раскрытие теоретических основ организации образовательного процесса с помощью цифровых технологий в дополнительном образовании, знакомство слушателей с цифровыми технологиями, повышение уровня мотивации к освоению и применению в образовательной деятельности дистанционных образовательных технологий и электронного обучения [2]. Основными задачами программы обучения были: развитие профессиональных навыков с помощью цифровых ресурсов; преодоление страха, чувства неуверенности и неготовности к восприятию новых знаний; повышение мотивации для освоения электронных программ при создании учебных материалов; подготовка педагогов к решению типовых профессиональных задач при внедрении в свою профессиональную деятельность цифровых технологий; создание условий для обмена опытом, профессионального роста педагогов по применению цифровых технологий в системе дополнительного образования детей в ДДТ «Юность» и педагогических сообществах.

Перед началом обучения по программе цифровой грамотности была проведена входящая диагностика на определение образовательных потребностей в области цифровизации образования, выявление характера и объема профессионального опыта слушателей. В результате сформировалась группа слушателей с разным уровнем знаний, навыков и разного возраста. Далее осуществлялась индивидуальная проработка и структурирование содержания обучения, которое ориентировалось на практическое применение знаний и имело модульную структуру. Приведем примеры некоторых названий модулей: «Сервисы Google: формы, сайт, classroom», «Работа с видео» (основы работы в YouTube: как создать свой канал; работа с видеоредакторами), «Приложения для работы в дистанционном режиме». Немаловажным фактором для лучшего усвоения материала сформировавшейся группой являлся выбор формы обучения [3]. На основе диагностических материалов входного контроля слушателей было принято решение проводить обучение в очной форме с выполнением творческих домашних заданий. Программа курса предусматривала традиционные в системе дополнительного образования методы работы со слушателями и формы организации и проведения занятий: лекция, мастер-класс, самостоятельная работа слушателей с материалами занятий, зачет. Для реализации отдельных модулей программы привлекались специалисты ДДТ «Юность», уже имевшие большой опыт работы с данными цифровыми ресурсами, который был апробирован на площадках районного и городского уровня.

Результатами обучения по программе стали: эффективное взаимодействие педагогических сотрудников с профессиональным сообществом с помощью различных цифровых каналов связи; применение знаний о возможностях цифровых технологий в образовательном процессе; получение педагогами дополнительного образования навыка поиска, анализа, создания и управления информацией в сети интернет; владение базовым программным обеспечением для работы с текстами, табличными данными и презентациями; умение рефлексировать и анализировать собственный профессиональный опыт и выстраивать план самообразовательной деятельности с учетом освоения и внедрения цифровых технологий в образовательный процесс; развитие навыка

работы с камерой и простейшими видео и фоторедакторами, создание своего контента в социальных сетях и видеохостингах.

Также у слушателей сформировался ряд потребностей на дальнейшее освоение более сложных цифровых сервисов. В процессе обучения по программе цифровой грамотности в течение учебного года педагогами было создано большое количество цифровых ресурсов для ведения образовательного процесса, разработаны новые формы проведения мероприятий с учащимися – все это требовало освоения новых электронных площадок для размещения и использования разработанных материалов. После прохождения программы обучения для педагогов открылись новые возможности для сотрудничества в формате наставничества. Многие стали участвовать в мероприятиях по диссеминации опыта не только на уровне учреждения, но и района, города. Возникла потребность в непрерывном самообразовании, развитии карьеры, в условиях конкурентоспособной педагогической среды.

На сегодняшний день реалии перед педагогическими кадрами значительно усложнились и требуют готовности к профессиональному сотворчеству с учащимися, выстраивания продуктивного диалога и проявления личностных качеств. Концепция «Обучение в течение всей жизни» (Life Long Learning) предполагает открытость к новым идеям, решениям, получению новых знаний и навыков, возможность реализации своего потенциала во всех возрастах [3]. И наша задача как методистов поддерживать развитие данной концепции и обеспечить все необходимые ресурсы для развития потенциала педагогических кадров, повышения уровня их квалификации и качества преподавания.

Библиографический список

1. Белогуров А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества: Монография. — М.: МАКС Пресс, 2016. — 116 с.
2. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий 2020. IT-холдинг TalentTech, онлайн-университеты Нетология и EdMarket в партнерстве с Агентством инноваций Москвы. Электронный ресурс <https://talenttech.ru/research/issledovanie-rynka-onlajn-obrazovaniya/>
3. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Пешкова В.М. Век живи - век учись: непрерывное образование в России. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 312 с.

УДК 378

Придворева Т.А., социальный педагог, лицей 590 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, e-mail: tanya.pridvoreva@yandex.ru

СОХРАНЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в данной статье автор размышляет о тенденциях развития системы общего образования в России на основе принятых новых стандартов и других нормативных актов. Раскрывается понятие «нравственное здоровье школьников», «цифровая среда». Автор описывает опыт лицея 590 Санкт-Петербурга по профилактике кибербуллинга, описывает рабочую страницу социального педагога «ВКонтакте», где размещена информация о том, как защитить себя от негативного контента, подробно разбираются правила поведения в сети интернет, описан алгоритм действий, если вдруг кто из ребят столкнулся с кибербуллингом, даются рекомендации.

Ключевые слова: система общего образования, цифровое образование, профилактика девиантного поведения, кибербуллинг, хейтинг.

Социально-экономические и культурно-образовательные преобразования, происходящие в современном обществе, предъявляют более высокие требования к духовно-нравственному облику выпускников образовательных учреждений. Поэтому одним из приоритетных направлений системы воспитания является развитие духовно-нравственной сферы личности обучающегося.

Поэтому стимулирование процесса формирования и сохранения нравственного здоровья школьников — это стержневая функция социального педагога.

На современном этапе в обществе наблюдается общекультурный кризис, характеризующийся огромным информационным потоком, обрушившимся на подростков, часто не имеющим духовно-нравственные основы. Это приводит к изменениям в системе ценностей, размыванию четких границ между добром и злом, нравственным и безнравственным. Этим и объясняется то негативное, что есть в современном мире — возрастание наркомании, алкоголизма, рост преступности, буллинг.

В этих условиях проблема сохранности нравственного здоровья школьников в образовательном учреждении является наиболее актуальной. Какую роль играет современный социальный педагог в условиях цифровизации? Какие возможности открываются для его работы? Как помочь школьникам сохранить нравственное здоровье в интернет-пространстве? Интернет очень изменил мир. Информация стала не просто более доступной, сформировалась новая экосистема, когда помимо реального мира, огромное количество людей живут в параллельном — цифровом, не исключение и наши дети. Мы, педагоги и специалисты, не можем сломать эту систему, нам нужно научиться самим жить в ней и научить детей сохранить свое нравственное здоровье, правильно социализируясь в цифровой среде.

Для решения этой проблемы в начале нами создана рабочая страница социального педагога «ВКонтакте». Доступ открыт для всех, и каждый, кто столкнулся с бедой может постучаться в нашу виртуальную дверь. На странице публикуется полезная информация, которая поможет разобраться в разнообразии предлагаемых интернетом возможностях. Там же размещена информация, как защитить себя от негативного контента, подробно разбираются правила поведения в сети интернет, описан алгоритм действий, если вдруг кто из ребят столкнулся с кибербуллингом, даются рекомендации как правильно реагировать на хейтинг.

Также, ведется страница сайта внеурочной деятельности. Дети и подростки, склонные к девиантному поведению, имеют возможность познакомиться с предлагаемыми занятиями, заинтересоваться и присоединиться к ним, а также получить оперативную консультацию через привычный для них канал коммуникации, воспринимая социального педагога не с опасением, а как единомышленника и равноправного собеседника. Кроме этого, имеется раздел «Цифровое образование» на сайте лицея, где размещена полезная информация для всех участников образовательного процесса, о важных телефонах, куда можно обратиться по проблеме, интересные ссылки и видеоролики по нравственному воспитанию. Современные подростки характеризуются избирательным

краткосрочным вниманием, поэтому важную информацию им необходимо представлять в сжатом, кратком виде, желательно красочно и ярко.

В целях облегчения поиска информации по интересующему вопросу или проблеме, нами разработаны для школьников памятки, буклеты и опубликованы на различных цифровых ресурсах. Кроме этого, их возможно использовать в работе на классных часах и занятиях в качестве раздаточного материала. Такая форма информирования легко доступна, не усложнена поиском решений и нравится детям. Не смотря на новые подходы в профилактической работе, актуальным остается личное взаимодействие с учащимися.

На занятиях и тренингах мы через игровые элементы разбираем с детьми такие сложные проблемы, как умение сделать правильный выбор, противостоять сопротивлению давления со стороны, защититься от буллинга и другие, которые в настоящее время из реального мира перешли в цифровой. Если раньше опасность подстерегала школьников в реальной жизни, то сейчас она поджидает их по ту сторону дисплея. Поэтому целесообразно учить сетевому этикету и как составлять правильный «Цифровой портрет себя».

Таким образом, очень важно, чтобы при построении системы воспитательной работы со школьниками педагоги, специалисты уделяли внимание и обучению поведения в цифровой среде.

Библиографический список

1. Демиденко Э.С. Социальная педагогика в условиях социально-техногенной трансформации мира // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.;
2. Колесова С.В. Воспитание личности на основе развития позитивного мышления / С.В. Колесова // Воспитание школьников. – 2015. – №5.

УДК 37.06

Проворова А.В., методист МБУДО «МУК», г. Ханты-Мансийск, ХМАО-Югра, E-mail: provorovamuk@mail.ru

СООТВЕТСТВОВАТЬ ВЫЗОВАМ ВРЕМЕНИ

Аннотация: в данной статье автор рассматривает требования к современному педагогу дополнительного образования и обозначает возможности учреждения дополнительного образования детей, востребованные современными родителями.

Ключевые слова: дополнительное образование, дети, педагог дополнительного образования, индивидуальные особенности ребенка, способности, личностные качества.

В настоящее время развитие системы дополнительного образования детей является приоритетным направлением государственной образовательной политики в нашей стране. В Российской Федерации сохранилась уникальная система воспитания и обучения – государственная система дополнительного образования детей. За последние годы были достигнуты определенные успехи в этой сфере: в субъектах РФ активно развиваются региональные системы дополнительного образования детей, осуществляется межведомственный подход в решении проблем воспитания и обучения подрастающего поколения, открылись системообразующие центры развития дополнительного образования детей на федеральном и региональных уровнях.

Реформаторские тенденции сегодня очень заметны, они направлены на создание новой системы образования детей, содействующей личностному и профессиональному самоопределению школьников, их адаптации к жизни в

динамичном обществе, развитию творческих способностей, приобщению к культуре. В его результатах заинтересованы все участники образовательного процесса – родители, дети и общественность. Современное дополнительное образование должно соответствовать вызовам нашего времени.

Учреждения дополнительного образования, в силу своей уникальности, способны не только раскрыть личностный потенциал любого ребёнка, но и подготовить к условиям жизни в высококонкурентной среде, развить умения позиционировать и отстаивать собственное мнение, использовать различные возможности для реализации своих идей и проектов.

Родители, записывая своего ребенка на программы дополнительного образования, хотят, чтобы учреждение дополнительного образования было прежде всего доброжелательным и комфортным, т.е. тем местом:

- где помогают реализовывать детям их идеи и мечты;
- где ребенок чувствует себя уютно и безопасно;
- где ребенок ощущает себя успешным человеком независимо от результатов своей деятельности;
- где учитывают индивидуальные особенности ребёнка;
- куда хочется приходить вновь и вновь.

Очевидно, что педагог дополнительного образования в современное время, должен обладать следующими качествами:

- быть чутким и доброжелательным, любить детей;
- понимать потребности и интересы детей;
- иметь высокий уровень интеллектуального развития;
- обладать широким кругом интересов и навыков;
- знать и учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка;
- уметь оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему;
- обладать специальными знаниями в той области, в которой он обучает детей, широкой эрудицией, педагогической интуицией, высокоразвитым интеллектом, высоким уровнем общей культуры и нравственности, профессионально владеть современным оборудованием и инструментами (в своей направленности программы), информационными технологиями;
- знать современные увлечения детей (в том числе популярные у них социальные сети и их «героев»);
- обучать, опираясь на сильные стороны каждого ребенка [3].

Сегодня дополнительное образование детей – не приложение к основному, а особая среда, в которой ребёнок, подросток, молодой человек формирует своё собственное мировоззрение, развивает свои способности и личностные качества, реализует свои интересы, которые могут стать серьёзными увлечениями, а зачастую и основой будущей профессии. Педагог дополнительного образования обязан смотреть в будущее и создавать его вместе с ребёнком, что требует от педагога гибкости, мобильности к постоянным изменениям, внимания к вызовам времени и трендам, запросам ребёнка, семьи, общества и государства.

Дополнительное образование расширяет пространство, в котором дети могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать лучшие личностные качества, т.е. демонстрировать те способности, которые часто

остаются невостребованными в основной системе образования [3]. Специфика педагогической деятельности в учреждениях дополнительного образования способствует компенсации недостатка внимания и участия, который испытывает определенная часть детей в школе и семье, она во многом направлена на помощь в решении проблем педагогически запущенных и даже девиантных детей через создание им условий для посильной и интересной работы, поднимающей их статус в детском сообществе [2].

Совершенно точно современное дополнительное образование должно и может обеспечивать для учеников пробу собственных сил в интересных для них сферах «здесь и сейчас» – а значит, в полной мере использовать те уникальные возможности, которые есть в данной конкретной территории и отдельном учреждении. Сегодня предназначение дополнительного образования – помочь ребенку отрыть самого себя, свои таланты, способности, приобрести знания и компетенции, которые помогут ему стать успешным, и состояться в профессии, и в жизни.

Задача современного педагога - увидеть, разглядеть, не пропустить всё лучшее, что есть в ребёнке, дать импульс к его дальнейшему развитию, помочь сделать первое и самое важное открытие – открыть свои способности и таланты [1].

Библиографический список

1. Андреева О.Ю. Современные требования к педагогу дополнительного образования / Андреева О.Ю. – Текст: электронный // [сайт]. – 2015. - URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/115605-sovremennye-trebovaniya-k-pedagogu-dopolnitel> (дата обращения 09.03.2022).

2. Лебедева Л.А. Современные требования к педагогу дополнительного образования / Лебедева Л.А. - Текст: электронный // [сайт]. - URL: <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2019/06/15/sovremennye-trebovaniya-k-pedagogu>. - Дата публикации 15.06.2019.

3. Летняя В.Б. Основные профессиональные требования к педагогу дополнительного образования / Летняя В.Б. - Текст: электронный // [сайт]. – 2020. URL: <https://infourok.ru/referat-osnovnye-professionalnye-trebovaniya-k-pedagogu-dopolnitelnogo-obrazovaniya-5081460.html> (дата обращения 10.03.2022).

УДК 371

Прокопенко Е.Ф., учитель начальных классов ГБОУ гимназия № 293 Красносельского района Санкт-Петербурга; e-mail: lenokprf@mail.ru;

Кочеква А.С., обучающаяся 4 курса института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;

Фалькова А.Н., обучающаяся 4 курса института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье поднимается вопрос о возможности оценки пространства образовательной среды с точки зрения его влияния на здоровье учащихся.

Ключевые слова: предметно-пространственный компонент; психологическая безопасность; здоровьесберегающая среда, референтная значимость среды.

В настоящее время все более значимой становится роль общеобразовательной школы как социального института, призванного формировать, в том числе, физически, психически и нравственно здоровую личность. Сегодня здоровье обучающейся молодежи является не просто желательным качеством, а необходимым элементом личностного роста, обязательным условием высокой работоспособности, социальной активности и инициативности. Сказанное подтверждается результатами проведенных исследований, констатирующих факт прогрессирующего ухудшения состояния здоровья обучающихся. Так, согласно данным статистики среди вчерашних выпускников школ около 90% имеют отклонения в состоянии здоровья, при этом нередки случаи наличия у одного подростка сразу 2-3 заболеваний. Неутешительная статистика и по абитуриентам, поступающих в вузы страны. Лишь 30-40% потенциальных студентов имеют удовлетворительное здоровье, которое за время обучения, как правило, ухудшается, а к окончанию учебного заведения число молодых людей с психосоматическими нарушениями и хроническими заболеваниями резко возрастает [2].

Сложившаяся ситуация объясняется, как минимум, несколькими существенными причинами: во-первых – это наследственные факторы, во-вторых, влияние ряда негативных социальных факторов. По мнению Е.В. Перевозчиковой [2] такими факторами являются: нервное перенапряжение и умственное утомление, хроническое нарушение режима учебного труда и отдыха, режима питания и сна, недостаточная двигательная активность, а также распространённые среди обучающейся молодежи деструктивные формы поведения - курение, употребление алкоголя, что, как известно, еще более усугубляет ситуацию, провоцируя все новые заболевания. Но именно в годы, когда активно протекают процессы социального и профессионального становления личности, приходит осознание ценности жизни и того, что намеченные цели и перспективы невозможно реализовать при отсутствии здоровья. В связи с чем, одной из ключевых задач любого образовательного учреждения является формирование культуры здоровья обучающихся, культуры здоровьесбережения. Впервые, в 2015 году в России, в рамках исследований Московского архитектурного института (г. Москва) [5] рассматривалось влияние пространственно-предметного компонента образовательной среды на безопасность в образовательной среде. Обеспечение школьной безопасности – задача комплексная, в пространстве школы необходимы различные средства для защиты от внешних угроз, создающие вместе с тем дружественную, спокойную атмосферу внутри школы. В данной статье мы акцентируем внимание на том, как средствами дизайна повысить психологическую безопасность образовательной среды (ПБОС). ПБОС определяется Баевой И.А. как «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1].

Рассмотрим характеристики ПБОС с точки зрения предметно-пространственного компонента. Во-первых, речь идет об *отсутствии проявления психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса*. Это подразумевает в том числе способы реагирования и пресечения

таких ситуаций, хотя об этом говорят достаточно редко. Важно использовать уже существующий опыт в этом направлении, в частности зарубежные наработки CP TED (Crime Prevention through Environmental Design) [1]. Пример формулировки критериев для оценки среды с этой точки зрения: среда должна быть просматриваемая, а субъекты образовательного процесса должны иметь возможность рассказать о происходящих инцидентах. То есть необходимо учитывать возможность безопасного доступа к кабинету учителя, администрации, психолога и т.д. Во-вторых, *удовлетворение основными характеристиками взаимодействия*. С точки зрения предметно-пространственного компонента – это наличие комфортной среды для взаимодействия. Все больше новых форм занятий внедряются в образовательный процесс, они предполагают разные формы организации интерьера. Учителю необходимо обладать знаниями и иметь возможность моделировать физическую среду для выстраивания продуктивного взаимодействия. Например, А.И. Савенков практике показал, насколько различно включение детей в обсуждение в зависимости от организации пространства. Он описывает [4], что при традиционном размещении парт рядами дети во время дискуссии адресовали свои ответы в основном учителю. Изменение расположения рабочих мест по кругу или в другой объединяющей детей конфигурации приводило к раскованности учеников, инициировало спонтанные обсуждения в микрогруппах. И хотя на сегодняшний момент многими педагогами это рассматривается как деструктивный фактор, автор отмечает, что изменение размещения учащихся в пространстве класса может стать средством самодисциплины и самоорганизации. Важно, что у ребенка появляется возможность быть услышанным, высказать свою точку зрения. А это в свою очередь повышает удовлетворенность от процесса взаимодействия. Третий аспект - *референтная значимость, фиксируемая как отношение к среде*. Среда, которая обладает качеством референтности для личности, в которой нормы и ценности разделяются ее участниками, фактически предлагает условия и возможности для развития и создает чувство принадлежности к ней. С помощью дизайна можно повысить значимость, принадлежность к среде, например, дав возможности для персонализации пространства. Наличие первичной индивидуализированной территории даёт ребенку ощущение физической и эмоциональной безопасности, удовлетворяя соответствующую базовую биологическую потребность, что является необходимым условием его личностного развития. Персонализация – это овладение средой, идентификация себя с ней, а значит забота о сохранении среды, профилактика вандализма. Кроме того доказано, что возможность персонализации среды напрямую влияет на уровень самооценки [5]. Все больше исследователей переходит от понятия безопасной среды (стабильной, но не дающей ресурсов для развития) к понятию дружественной среды. Образовательное пространство должно привлекать, это позволит повысить уровень удовлетворенности характеристиками взаимодействия. Проведенные ранее, в 2013 году, преподавателями кафедры воспитания и социализации института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, исследования [3] показали, что организация пространства в современных московских школах во многом не соответствует потребностям школьников. Например, рекреация школы не удовлетворяет принципу гетерогенности и сложности, поэтому ученик не может найти предмет своей активности (моторной, сенсорной, манипулятивной,

познавательной, игровой, художественной). Пустые холлы и трубы коридоров не предоставляют возможностей для проявления структурированной активности. В то же время у нас есть примеры насыщенной предметно-пространственной среды холла начальной школы со специальными мягкими игровыми элементами, но учителя отмечают, что «дети дерутся с использованием любых предметов». Наши наблюдения показали, что часть детей вынуждена искать убежища от такой активности в тихих классах. Проблема противоречия состоит в попытке уместить на одной незначительной по площади территории холла различные микросреды, что приводит к тому, что все пространство поглощается двигательной активностью, а для реализации других потребностей места не находится. Одновременно с этим результаты опросов учителей указывают, что большая часть инцидентов в школе связана со скукой детей [3]. Еще одна из важных потребностей детей – общение. Общение не только фон для деятельности, но и порождает совместную деятельность. А значит, если нет пространства для общения, дети будут его искать в «укромных» местах, что может привести к шалостям, перерастающим в антисоциальные мероприятия. Таким образом, критерием экспертной оценки удовлетворения пространственно-предметного компонента принципу гетерогенности и сложности может быть наличие (и конечно доступ к ним) разнообразных микросред, отвечающих нуждам субъектов образовательного процесса.

Другой важный критерий: связность различных функциональных зон. Образ пространства школы должен быть объединяющим, наличие жестких границ ведет к попытке или защитить, или нарушить их. Это «создает предпосылки для субъективного выделения в ней и противопоставления «своих», «наших» и «чужих», «не наших» пространственно-предметных частей и элементов. Такое разделение пространственно-предметного компонента образовательной среды постепенно переходит в разделение и социального компонента по территориальной принадлежности». Это разделение может усилить конфронтацию по возрастному, национальному, религиозному и другим признакам, что в условиях современной российской действительности значимо [6]. И последнее, что хотелось бы обозначить — это гибкость и управляемость среды. Данный критерий позволяет участникам образовательного процесса влиять на среду и процессы, что отвечает субъектно-деятельностному подходу, предполагающему, что каждый участник образовательного процесса является его активным участником. Таким образом, «естественными охранителями» среды становятся сами школьники, учителя, даже родители. Такое включение имеет решающее значение для профилактики школьного насилия, распространения наркотиков и т.д. Среда – носитель символического сообщения. Это относится и к референтности среды, и к понятию «территориальности» – кто отвечает за эту среду, какие правила в ней существуют. Это не только вынесенная символика учреждения или выставка школьных работ, но и общая атмосфера пространства [1]. Например, библиотека со стеллажами, между которыми можно побродить, столами, за которыми можно разместиться только вдвоем, настраивает на более спокойное поведение, размеренность и отдохновение в тишине. С точки зрения психологической безопасности важно говорить о внутренней среде индивида – моделируемом сознанием представлении о «своей среде», ее «образ». Это

субъективные представления о характеристиках среды, совокупность знаний и навыков, которые в ней могут быть актуализированы [1].

Приведем несколько примеров из обзора зарубежных исследований, посвященных влиянию физической среды на благополучие школьников [2]:

– усилия школы по созданию безопасной обстановки и восприятие школьной среды как безопасной тесно связаны между собой, однако эта связь никак не зависит от реального количества случаев насилия.

– На субъективное восприятие безопасности учеников и учителей не влияет присутствие охранника. Более того, присутствие секьюрити способствует увеличению случаев школьного насилия.

– Чувство защищенности поддерживается ухоженной территорией школы, наличием камер видеонаблюдения и знанием о том, кто является собственником школы.

– В исследовании В. Дюран-Нарукки, проведенном в 95 школах Нью-Йорка, обнаружено, что само здание школы оказывает существенное влияние на эффективность обучения и школьную мотивацию: если школьное здание выглядело неухоженным и давно не ремонтировалось, ученики этой школы были склонны чаще пропускать занятия и, как следствие, хуже учиться. Хотя дополнительными факторами академической успеваемости выступали такие переменные, как этническая принадлежность, социоэкономический статус, квалификация учителя и размер школы, все же автор склоняется к признанию значимого влияния самого школьного здания.

– В довольно давнем исследовании К. Вайнштейн и А. Вулфолк (1981) с использованием слайдов варьировали классные помещения по признакам обустройства (некоторые классы были традиционно обустроены партами в ряды, а другие – открытым полукругом) и порядка-неубранности. Респондентов просили поделиться впечатлениями от учителя и учеников из этих классов. Оказалось, что в чистых, убранных классах учителя воспринимались как более добрые, счастливые и воспитанные, причем учениками из разных классов. А учителя из классов, где практиковали парты полукругом («открытых классов»), производили впечатление не только более добрых, но и более интеллектуальных [4].

– Rohe, Nuffer по McAndrew (1993) выявили, что повышенная пространственная плотность в классе начальной школы уменьшает сотрудничество учеников и увеличивала агрессию.

– (Baum, Davis, 1976, Wolchel, Teddlie, 1976) присутствие визуальных отвлечений (картины, рекламные объявления) также отвлекает от присутствия людей и снижает внутреннее напряжение. Это может касаться пространств, где возникает перманентное скопление людей, таких как входная зона, где родители ожидают детей, или час пик в столовой.

– (Baum, Davis, 1980) разделенная, ограниченная и обозримая окружающая среда дает людям ощущение, что они имеют большую приватность и больший контроль и, следовательно, безопасность, чем тогда, когда пространство представляется необъятным и необозримым. Здесь важно отметить, что это не противоречит целостности всего образовательного пространства.

Таким образом можно заключить, что существует достаточно большой массив исследований, раскрывающий влияние предметно-пространственной

среды на формирование и поддержание проходящих в ней процессов, на физическое и психоэмоциональное состояние участников процессов. Становится все больше материала о том, как инструментами средового дизайна моделировать образовательные процессы. Следующая задача состоит в адаптации наработанного материала для участников образовательного процесса, чтобы они имели возможность создавать, моделировать и оценивать среду не только с точки зрения соответствия санитарно-гигиеническим требованиям.

Библиографический список

1. Абашина А.Д. К вопросу о модернизации социально-педагогической среды профессиональных лицеев и колледжей//Актуальные вопросы развития системы непрерывного образования: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции 9 апреля 2013г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова, отв. ред. А.И. Жилина.- СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013.- С.27-30.

2. Бондарева Т.В., Бондарева П.Н. Некоторые аспекты реализации здоровьесберегающих технологий в современной социокультурной среде / Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. Сборник научных статей II Международной научно-практической конференции. Отв. редакторы С.В. Кривых, А.Д. Абашина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 259-262.

3. Бражник, Е. И. Право детей на хорошее воспитание в современной школе/Е. И. Бражник, В. С. Кошкина, С. А. Расчетина//Проблемные аспекты защиты прав детей и молодежи: правовые, социальные, психолого-педагогические, духовно-нравственные аспекты: материалы международного научно-практического семинара/Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации. -2013. -С. 3-22.

4. Савенков, А.И. Как рассадить детей в классе: психологическое пространство личности ребенка. – М.: Чистые пруды, 2006.– 30 с.

5. Разработка руководства по безопасным архитектурно-пространственным решениям в школах: отчёт о НИР МАРХИ по заказу Департамента Образования г. Москвы. 2015. (Соглашение с ДОГМ №203 от 12 августа 2014г.).

6. Технологии проектирования социальной среды: учебно-методический комплекс / А.В. Березовский, И.В. Гладкая и др.; под общ. ред. С.А. Расчетиной. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008 - 269 с.

УДК 378

Радевская Н.С., к.пед.н., доцент, ЛГУ им. А.С. Пушкина, заместитель директора по инновационной деятельности лицей 590 Санкт-Петербурга, nsr12@mail.ru

Радевский А.В., магистрант, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, учитель информатики ГБОУ СОШ 75 Санкт-Петербурга, nsr12@mail.ru,

ФОРМИРОВАНИЕМ ЕДИНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ: ПОРТАЛ «ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ГБОУ ЛИЦЕЙ 590

Аннотация: в данной статье авторы размышляют о тенденциях развития системы общего образования в России на основе принятых новых стандартов и других нормативных актов. Раскрывается понятие информационного образовательного портала. Дается описание основных разделов информационного образовательного ресурса по направлениям: подготовка к ЕГЭ, подготовка к ОГЭ, подготовка к олимпиадам и дополнительные материалы. Авторы отмечают, что портал активно развивается учителями лицея и дополняется новыми разделами, что значительно расширяет образовательное пространство лицея.

Ключевые слова: система общего образования, цифровое образование, образовательные порталы, информационный образовательный ресурс.

Стремительное развитие информационных технологий и он-лайн-порталов стало существенным фактором развития современного общества. Это способствует развитию функциональной грамотности школьников и приобщает к использованию информационных технологий широкие слои населения в процессе непрерывного образования [1,2]. Образовательные порталы служат привлекательным и многофункциональным инструментом проектных и исследовательских работ учащихся, привлечь талантливых школьников к творческой активности [3].

Создание портала «Цифровое образование» отвечает необходимости требованиям разработки единого информационного поля и базы данных для познавательной деятельности. Термин «информационный портал» или веб-портал происходит от английского слова, обозначающего «главный вход, ворота» [4]. Так называется сайт в пространстве Интернет, организованный как системное многоуровневое объединение разных ресурсов и сервисов, обновление которых происходит в реальном времени. Он представляет собой веб-сайт, выполняющий роль отправной точки и совмещающий разнообразные функции.

«Цифровое образование» является порталным решением и объединяет в единое пространство информацию из различных источников по технологии единого входа Single Sign-On, когда пользователь переходит из одного раздела портала в другой без повторной аутентификации [5].

Портал отвечает пользователю на вопрос: *как выбрать образовательные цифровые ресурсы, которые помогут школьнику учиться, а педагогу – организовать образовательный процесс? Для этого педагоги лицея подготовили банк интернет-ресурсов по основным направлениям: подготовка к ЕГЭ, подготовка к ОГЭ, подготовка к олимпиадам и дополнительные материалы.*

Представленные на портале цифровые ресурсы призваны помочь всем участникам образовательного процесса. Учащимся - спроектировать индивидуальный образовательный маршрут, подготовиться к государственной итоговой аттестации, олимпиадам различного уровня. Родителям - организовывать свободное время ребенка и совместное его проведение. Учителям - в подготовке урочных и внеурочных занятий.

В портале приведены материалы, подготовленные педагогами лицея по русскому языку, математике, литературе, информатике, иностранным языкам, музыке, физике, искусству, технологии, биологии, химии, истории и культуре Санкт-Петербурга, обществознанию, а также материалы социально-психологической службы и виртуальных музеев.

В каждом из предметных разделов представленные материалы систематизированы по направлениям «Подготовка к ЕГЭ», «Подготовка к ОГЭ», «Подготовка к олимпиаде», «Дополнительные материалы». Материалы социально-психологической службы систематизированы по разделам «Познай себя», «Родителям», «Советы учителю», «Тренинги и тесты». Раздел «Виртуальные музеи» содержит ссылки на различные виртуальные экскурсии научных музеев.

Портал содержит каталоги информационных ресурсов глобальной сети Интернет по направлениям «Онлайн библиотеки», «Словари Энциклопедии», «Онлайн кинотеатр», «Полезное чтение», «Образовательный потенциал музеев».

Каталог он-лайн библиотек включает в себя интерактивные ссылки:

- на Национальную электронную библиотеку (<https://rusneb.ru/>), которая даёт прекрасную возможность читать любимые книги, статьи, не выходя из дома. Бонусом является то, что ты можешь установить себе на телефон приложение и читать совершенно в любом месте;

- Российскую национальную библиотеку (РНБ) (<http://nlr.ru/>), до 1917 года – это Императорская публичная библиотека, до 1925 года - Российская публичная библиотека, с 1932 года - имени М. Е. Салтыкова-Щедрина, до 27 марта 1992 года - Государственная публичная библиотека; неофициально - «Публичка») - одна из первых публичных библиотек в Восточной Европе, расположена в Санкт-Петербурге.

Согласно указу Президента России, является особо ценным объектом национального наследия и составляет историческое и культурное достояние народов Российской Федерации.

Одна из крупнейших библиотек мира, вторая по величине фондов в Российской Федерации. Библиотека располагает такими ресурсами, как Электронные каталоги, Электронная библиотека, Каталоги, Базы данных, Библиографические указатели, Справочные материалы, Региональные энциклопедии, Терминологические словари, Ресурсы Интернет (Информационные ресурсы в сети Интернет, Естественнонаучные и технические дисциплины: путеводитель по полнотекстовым и аннотированным электронным ресурсам в сети Интернет, Правовые ресурсы, Экономические ресурсы, Путеводитель по медицинским ресурсам Интернета, Официальные периодические издания, Периодические издания по экономике и праву, Краеведческие ресурсы на библиотечных сайтах, Интернет-навигатор для комплектатора, Web-проекты);

- Фундаментальную электронную библиотеку "Русская литература и фольклор" (ФЭБ) (<http://feb-web.ru/>), представляющую собой полнотекстовую информационную систему по произведениям русской словесности, библиографии, научным исследованиям и историко-биографическим работам.

Основное содержание ФЭБ представляется в электронных научных изданиях (ЭНИ), каждое из которых посвящено отдельному автору (Пушкин, Лермонтов, ...), жанру (былины, песни, ...) или произведению ("Слово о полку Игореве", ...). Особенности ФЭБ: точность представления и описания информации, системность формирования, развитые средства навигации и поиска;

- Бесплатную интернет-библиотеку (<http://www.bibliotekar.ru/>), содержащую книги, статьи, документы по русской и мировой истории, искусству, культуре, прикладным наукам, учебники, научные статьи, методические пособия. На сайте представлено около 10.000 книг доступных для он-лайн чтения, более 50 полнотекстовых справочников и энциклопедий, образцы древнерусской литературы (летописи, жития святых, воинские повести древней Руси), сведения иностранных писателей о средневековой России, большой раздел репринтов книг, газет и журналов 19 века, биографии и труды русских учёных и писателей,

классическую литературу, мемуары, дневники, учебники и научные работы по 20 дисциплинам, более 15.000 картин и художественных изображений;

- Библиотеку Максима Мошкова (<https://web.archive.org/web/20190310085029/http://lib.ru/> Lib.Ru) — одну из первых русскоязычных электронных библиотек, созданную в 1994 году Максимом Мошковым. Библиотека пополняется, главным образом, усилиями пользователей, присылающих в библиотеку оцифрованные ими тексты, а архив библиотеки содержит самые разнообразные тексты — от классики мировой литературы до современной российской фантастики;

- Журнальный зал (<https://web.archive.org/web/20180717011729/http://magazines.russ.ru:80/>), существующий с 1996 года как электронная библиотека, где собраны русские литературно-художественные и гуманитарные журналы, выходящие в России и за рубежом. В Журнальном зале можно найти такие журналы, как «Арион», «Волга», «Дружба народов», «Зарубежные записки», «Знамя», «Иностранная литература», «Нева», «Новая Юность», «НЛО», «Новый мир», «Октябрь», «Урал» и другие;

- Всемирную цифровую библиотеку (<https://www.wdl.org/ru/>) - проект Библиотеки Конгресса, участниками которого являются национальные книгохранилища и архивы различных стран, включая Российскую национальную библиотеку. В ней собраны оцифрованные версии ценных материалов по истории и культуре — к настоящему моменту их количество превышает восемь тысяч доступных материалов и постоянно растет;

- КиберЛенинку (<https://www.wdl.org/ru/>) — российскую научную электронную библиотеку, построенная на парадигме открытой науки. КиберЛенинка создана в 2012 году выпускниками российских вузов МГУ и МИФИ как попытка решить острую проблему ограниченного доступа к отечественной науке — ключевой задачей являлось обеспечение бесплатного полнотекстового доступа к научным публикациям российских ученых. В настоящий момент на сайте доступно более 300 научных журналов и 135 тысяч научных статей;

- Научную электронную библиотеку (<https://te-st.ru/2014/05/05/10-open-libraries/>). eLIBRARY.ru — это российский информационный портал в области науки, медицины, технологии и образования. На сайте можно найти полные тексты и рефераты научных статей и публикаций, которых к настоящему моменту насчитывается более 18 миллионов. В бесплатном доступе на сайте находятся статьи из более чем 2000 журналов с открытым доступом. Англоязычным аналогом проекта является GoogleScholar;

- Президентскую библиотеку им.Б.Ельцина (<https://www.prlib.ru/>), Каталог фондов Каталог фондов (prlib.ru), Коллекции (prlib.ru). Президентская библиотека открыта 27 мая 2009 года и функционирует как общегосударственное электронное хранилище цифровых копий важнейших документов по истории, теории и практике российской государственности, русскому языку, а также как мультимедийный многофункциональный (культурно-просветительский, научно-образовательный и информационно-аналитический) центр, имеющий статус национальной библиотеки России;

- Библиотек Конгресса США Национальная библиотека США - крупнейшая библиотека мира. Расположена в Вашингтоне. Является научной библиотекой

Конгресса США, обслуживает правительственные органы, исследовательские учреждения, научных работников, частные фирмы и промышленные компании, школы. <https://www.loc.gov/>;

- Научную библиотеку Университета штата Луизианы Университет штата Луизиана — это государственный исследовательский университет в г. Батон-Руж, штат Луизиана, США. Библиотека Университета штата Луизианы поддерживают академическую миссию университета, содействуя преподаванию, обучению и исследованиям. Библиотека содержат более 4 млн томов и предоставляют дополнительные ресурсы: электронные ресурсы и средства, которые продвигают исследования. <https://www.lib.lsu.edu/>;

- Библиотеку Национально-исследовательского университета Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ) (<https://library.hse.ru/>). Библиотека ВШЭ является учебно-вспомогательным структурным подразделением Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Ресурсы: Электронный каталог Электронные ресурсы;

- Всероссийскую государственную библиотеку иностранной литературы им. М.И. Рудомино в Москве (<https://libfl.ru/>). Это - публичная библиотека широкого гуманитарного профиля, одновременно выполняющая миссию международного культурного центра. Библиотека специализируется на литературе на иностранных языках;

- Государственную публичную научно-техническая библиотека России (ГПНТБ России) (<https://www.gpntb.ru/>) -техническую библиотеку России (ГПНТБ России) - крупнейшая научно-техническая библиотека страны, созданная в 1958 г. ГПНТБ - это центральное звено государственной системы научно-технической информации, автоматизированный информационный и телекоммуникационный центр, обеспечивающий доступ к зарубежным и отечественным ресурсам;

- Государственную публичную научно-техническая библиотека (ГПНТБ СО РАН) (<http://www.spsl.nsc.ru/>) - одну из старейших библиотек России и является публичной библиотекой универсального профиля.

Научная библиотека им. М. Горького Санкт-Петербургского государственного университета. Научная библиотека им. М.Горького Санкт-Петербургского государственного университета, имеющая в своих фондах более чем 6,9 млн. печатных книг, рукописей и предоставляющая доступ к более чем 60 млн. электронных источников, включая научные журналы, монографии, диссертации, справочные издания и т.д. - одна из лучших по составу фондов университетских библиотек России.;

- Российскую государственную библиотеку (РГБ) (<https://www.rsl.ru/ru>) национальную библиотеку Российской Федерации, крупнейшую публичную библиотеку в России и одну из крупнейших библиотек мира; ведущее научно-исследовательское учреждение в области библиотековедения, библиографии и книговедения, методический и консультативный центр российских библиотек всех систем (кроме специальных и научно-технических), центр рекомендательной библиографии;

- Российскую книжную палату (РКП) (<http://www.bookchamber.ru/>) - национальное библиографирующее агентство, осуществлявшее библиографический и статистический учёт выпускаемых на территории

Российской Федерации изданий, архивное хранение изданий, проведение международной стандартной нумерации произведений печати и научные исследования в области книжного дела;

- Сводный каталог библиотек России в свободном доступе (www.skbr2.nilc.ru) - навигатор библиотечных ресурсов. «СКБР» самый большой в России централизованный сводный электронный каталог. Предназначен для профессионального справочно-библиографического обслуживания и управления фондам участников каталога. включает документы из фондов более 500 лучших библиотек стран, среди которых РГБ, РНБ, ГПНТБ СО РАН, ГПИБ России, ЦНМБ, ЦНСХБ РАСХН и др.;

- Сводный электронный каталог библиотечной системы образования и науки (ЭКБСОН). (www.vlibrary.ru) - каталог библиотечных информационных ресурсов, библиотек университетов и других учебных заведений, а также библиотек научных организаций, включая электронные публикации, в коллекциях данных библиотек;

- Сайт Государственной публичной научно-технической библиотеки России (ГПНТБ) (www.gpntb.ru);

- Сайт Ассоциации региональных библиотечных консорциумов (АРБИКОН). (www.arbicon.ru), предоставляющий ресурсы российских корпоративных библиотечных систем - электронные каталоги на фонды около 300 библиотек России, доступ к полнотекстовым базам данных этих библиотек и многое другое;

- Российскую государственную библиотеку по искусству (www.liart.ru), представляющую собой информационный, научный, консультативный сайт по проблемам искусства;

- Всероссийскую государственную библиотеку иностранной литературы им. М. И. Рудомино (ВГБИЛ) (www.libfl.ru) - базу данных ЦМБ по библиотечному делу и библиографии;

- Российскую государственную детскую библиотеку (РГДБ) (www.rgdb.ru), где выставлены полнотекстовые публикации библиотеки;

- Государственную публичную историческую библиотеку (ГПИБ) (www.shpl.ru) - крупнейшую научную специализированную в области истории библиотеки страны;

- Научную музыкальную библиотеку им. С. Танеева Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского (www.taneevlib.ru);

а также ссылки на периодические издания:

public.ru - Интернет-библиотека СМИ предлагает широкий спектр информационных услуг: доступ к электронным архивам публикаций русскоязычных СМИ и готовые тематические обзоры прессы; индивидуальный мониторинг и эксклюзивные аналитические исследования, выполненные по материалам печати. Эффективный поиск и профессиональный анализ информации. Архив СМИ 1990-2012 г.;

www.online.ebiblioteka.ru - Полные тексты газет и журналов России и стран СНГ;

www.onlinegazeta.info - электронные версии популярных печатных изданий в открытом доступе и с архивами: газеты, журналы и пр.;

www.integrum.ru - Информационное агентство «Интегрум». Архивы центральной, региональной и зарубежной прессы, сообщения агентств новостей, текстовые транскрипты передач радио и телевидения, тексты современных, фотоархив и др.

Раздел портала «Словари Энциклопедии» содержит ссылки на современные словари русского языка:

Русские словари. Служба русского языка (<http://www.slovari.ru>) - учреждение Российской академии наук Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН и НКО «Словари.ру» Более двадцати томов словарей. Девятнадцать томов справочных и грамматических материалов. Постоянно обновляемая база данных. Поиск слова в многолетних архивах Службы русского языка и форума сайта;

Библиотекарь.Ру (<http://www.bibliotekar.ru/slovari.htm>) - электронная библиотека нехудожественной литературы по русской и мировой истории, искусству, культуре, прикладным наукам. Книги, периодика, графика, справочная и техническая литература для учащихся средних и высших учебных заведений;

«Лебединая коллекция» СЛОВАРИ, СПРАВОЧНИКИ, ЭНЦИКЛОПЕДИИ (<http://www.lebed.com/slovo>) содержит огромное количество словарей, энциклопедий, справочников по различным темам от общего профиля: такие как словари В. Даля и Брокгауза и Ефрона до компьютерных словарей и справочников;

Словари русского языка на портале «Грамота.ру» (<http://www.gramota.ru/slovari/>). ГРАМОТА.РУ – универсальный интернет-проект, посвященный русскому языку и адресованный всем, кто его знает, изучает или хочет выучить, а главное – любит.

История языка, его развитие, современное состояние; информация о событиях, связанных с русским языком, – конференции, семинары, специализированные выставки, правила орфографии.

Здесь можно срочно получить квалифицированную орфографическую справку, ознакомиться с различными филологическими пособиями или просто выяснить свой уровень владения русским языком;

Сборник энциклопедий и словарей русского языка (<https://diclist.ru/>)
Онлайн определения слов и значения терминов, справочные, прикладные, толковые, гуманитарные, технические, жаргонные словари;

DicList.ru: сборник энциклопедий и словарей русского языка. На сайте «DicList.ru» собраны различные толковые словари русского языка: Толковый словарь Ушакова Словарь Ожегова Словарь Даля Словарь Ефремовой и др.;

POVTO.ru на сайте <http://gramota.ru/slovari/> собраны различные русские словари по грамматике, орфоэпии, лексикологии и д., орфографические и толковые словари;

Грамота: словари. На сайте «Грамота: словари» собраны следующие словари: Академический орфографический словарь. Большой толковый словарь. Русское словесное ударение. Словарь нарицательных имён. Словарь имён собственных. Словарь русских синонимов. Словарь антонимов русского языка. Новый словарь методических терминов. Словарь русских личных имен;

Словопедия (<http://www.slovopedia.com/>) — это собрание русских словарей;

Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений (<http://www.bibliotekar.ru/encSlov/>), который представляет собой оригинальное,

самое полное на настоящий момент собрание крылатых слов (более 4000 словарных статей), бытующих как в классической русской литературе, так и в современной речи. Здесь же представлены слова иностранного происхождения, прочно вошедшие в отечественную культуру. Словарь знакомит читателей с историей этих слов, уточняет их авторство, дает точное толкование и приводит примеры их употребления в литературных текстах и устной речи;

онлайн-словари, переводчики, тезаурусы;
энциклопедии.

Раздел портала «Онлайн кинотеатр» предлагает к просмотру экранизации русской классики, музыкальные спектакли, Каналы с документальными видео о жизни животных, Документальное кино об искусстве, Научно-популярное видео.

Раздел портала «Полезное чтение» содержит рекомендации по выбору литературы для чтения учащимся младшего и среднего школьного возраста, рекомендации для учащихся 5–11 классов от кафедры словесности и библиотечарей Новой школы, а также список двухсот хороших книг, которые надо прочесть в своей жизни по версии ВВС. Раздел портала «Образовательный потенциал музеев» представляет собой информационную справочную таблицу, в которой систематизированы сведения о более чем ста образовательных экскурсиях, включая адрес и режим работы музея, электронный адрес официального сайта и краткую аннотацию экскурсии или сведения о музее. Портал «Цифровое образование» создан рабочей группой ГБОУ лицей 590 в рамках деятельности Федеральной инновационной площадки. Педагоги совместно с творческими группами учащихся и родителей, которых объединяет интерес к информационным образовательным ресурсам, вносят изменения и дополнения в данный портал. Благодаря этому Портал активно развивается и дополняется новыми разделами. В настоящее время он представляет собой полноценный качественный информационный образовательный ресурс, который значительно расширяет образовательное пространство лицея, определяет ценностную направленность образовательного процесса, также представляет интерес для педагогического сообщества и широко круга пользователей цифровых образовательных ресурсов.

Библиографический список

1. Кривых С.В. Система дидактического сопровождения развития информационной активности обучающихся // АКАДЕМИЯ профессионального образования. – 2016. - №10. – С.3-11.

2 Кривых С.В. Средства дидактического сопровождения медиаобразования обучающихся // АКАДЕМИЯ профессионального образования. – 2016. - №7. – С.3-13.

3. Даутова О., Крылова О. Педагогические технологии для старшей школы в условиях цифровизации современного образования. - СПб, Изд-во Каро, 2020.

4. Инькова, Н.А. Создание веб-сайтов: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Инькова Н.А., Зайцева Е.А., Кузьмина Н.В., Толстых С.Г. // Режим доступа: <http://club-edu.tambov.ru/methodic/fio/p5.doc> (дата обращения: 01.03.2022).

5. Лебедева М.Б. Образовательные технологии: терминология и содержание [Электронный ресурс] / М. Б. Лебедева // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-tehnologii-terminologiya-i-soderzhanie> (дата обращения: 07.03.2022)

УДК 378

Романова А.В., заведующий ГБДОУ «Детский сад №104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга;

Макаренко С.М., учитель-дефектолог ГБДОУ «Детский сад №104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга.

Осипова Т.Д., воспитатель ГБДОУ «Детский сад №104 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается необходимость и организационно-педагогические возможности внутрифирменного обучения (повышения квалификации) как наиболее оптимальной формы в условиях перехода образовательной организации в режим инновационной деятельности.

Ключевые слова: Внутрифирменное обучение, корпоративное образование, цели обучения, содержание обучения, эффективность обучения.

В условиях стремительного развития социума, развития технологий и промышленности, значительной скорости происходящих социальных изменений, педагогические организации оказываются перед необходимостью непрерывного обучения и повышения квалификации своих кадров для соответствия актуальному социальному заказу и меняющихся потребностей общества.

Важнейшим фактором развития педагогического сообщества является инновационная деятельность, отражающая и опережающая развитие общества, обеспечивающая качественное решение педагогических задач. Разумеется, инновационная деятельность в образовании – предмет исследования значительного числа фундаментальных и современных работ (В.П. Беспалько, Н.И. Лапин, В.Я. Ляудис, М.В. Кларин, Н.Н. Суртаева, А.В. Хуторской, др.) и в рамках данной публикации мы не ставим задачу ее анализа.

В самом широком смысле инновацию трактуют как совокупный процесс или результат процесса зарождения, создания, преобразования, применения и распространения нового знания, преобразующего практику и деятельность; как «новшества, обеспечивающие качественный рост эффективности процессов или продукции», как «любой новый подход к конструированию, производству или сбыту товара, в результате чего новатор и его компания получают преимущества перед конкурентами» [5]; «как новый подход к осуществляемой деятельности с целью повышения эффективности и/или получения конкурентных преимуществ в этой деятельности» [8].

В любом случае, в развитии и реализации идеи инновации любого уровня (федерального, регионального или организационного) важнейшим условием является степень готовности педагогических кадров (коллектива) к инновационной деятельности. Как отмечает А.В. Кандаурова, «современные педагоги оказались в весьма затруднительном положении неопределенности и риска на фоне разномасштабных и разнонаправленных социальных изменений... большинство педагогов не готовы к конструктивной деятельности в новых условиях, что выражается в тенденции роста эмоционального выгорания в педагогической среде и требует внимания со стороны системы дополнительного профессионального образования» [6]. По мнению автора, преодоление данного

противоречия является прерогативой системы повышения квалификации педагогических кадров.

Под готовностью педагогических кадров следует понимать совокупность мотивации, компетентностей, творческого потенциала, желания и умений педагогов к освоению и внедрению инновации, к рефлексии и осмыслению полученных результатов, коррекции, презентации и трансляции положительного инновационного опыта [2]. Однако, на практике, не всегда готовность педагогов к внедрению инновационных идей может соответствовать требуемому уровню. Педагоги могут не владеть новыми компетенциями, не знать теоретических аспектов внедряемой инновации, не иметь необходимых навыков и т.д. В этом случае решается задача подготовки педагогов к инновационной деятельности в процессе обучения или повышения квалификации. В рамках данной статьи рассмотрим возможности внутрифирменного обучения (повышение квалификации).

Обучение (повышение квалификации) персонала, коллектива в менеджменте рассматривается как важнейшая кадровая технология.

Как отмечают, М.И. Магура и М.Б. Курбатова, внутрифирменное обучение понимается как «средство достижения стратегических целей организации, как средство повышения качества и ценности человеческих ресурсов организации, как средство, обеспечивающее инновационные изменения в организации [7]. Одним из нормативных документов, регламентирующих внутрифирменное обучение коллектива является «ГОСТ Р ИСО 10015-2007 Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению», в котором внутрифирменное обучение сотрудников рассматривается как процесс предоставления и совершенствования знаний, навыков и качеств для удовлетворения требований [4].

По мнению Т.Ю. Базарова «внутрифирменное обучение» представляет собой систему обучения и переподготовки сотрудников, проводимую на базе предприятия (или корпоративных учебных центров) с привлечением преподавателей или собственных, или внешних, строящуюся с учетом проблем, характерных для конкретной организации [9].

Одно из первых определений внутрифирменного обучения появилось в Департаменте занятости Великобритании в 1981 году, и с тех пор данный феномен активно изучается [3]. Многие зарубежные авторы (Д. Хинричс, М. Армстронг, др.) под внутрифирменным обучением понимают специально организованный процесс обучения работников организации, повышения уровня их квалификации с целью увеличения вклада в достижение эффективности [1]. С точки зрения отечественных ученых недостатком данных определений является акцент на том, что само обучение иницируется организацией, руководством.

В нашем случае в основу внутрифирменного повышения квалификации были положены результаты мониторинга готовности педагогов к инновационной деятельности, их профессиональные затруднения, обусловившие выбор содержания программы внутрифирменного обучения педагогов ДОУ и, соответственно, инициативу к повышению квалификации самих педагогов ДОУ.

Таким образом, важнейшими характеристиками внутрифирменного обучения (повышения квалификации) сотрудников организации являются следующие:

- осуществление обучения на базе организации;
- организация обучения (повышения квалификации) внутренними силами сотрудников или силами приглашенных специалистов;
- содержание повышения квалификации (обучения) сотрудников отвечает организационным целям, направлено на решение актуальных задач предприятия или преодоление профессиональных затруднений сотрудников.

Как подчеркивается в ГОСТ Р ИСО 10015-2007 «хорошо организованный процесс внутрифирменного обучения вносит вклад в способность организации совершенствовать свою деятельность и достигать поставленных целей в области качества [4].

Поскольку внутрифирменное повышение квалификации не является основной формой непрерывного обучения педагогических кадров, а, скорее, дополнительной формой, следует уточнить, что данная форма может быть оптимальной для решения задач развития конкретного учреждения. Таким задачами могут являться задачи инновационного развития, переход в режим развития, освоение новых видов деятельности конкретной организацией и т.п. Разумеется, в адрес внутрифирменного повышения квалификации поступает критика.

Например, в работе А.В. Карпова и И.М. Скитяевой представлены результаты анализа программ внутрифирменного повышения квалификации и подчеркивается, что нередко, программы внутрифирменного обучения направлены на решение узких задач тактического характера. Авторы статьи утверждают, что форма внутрифирменного обучения, чтобы стать эффективной, должна отражать основные цели и стратегию организации [3]. Соглашаясь в целом с мнением авторов, подчеркнем, что педагогические кадры систематически проходят повышение квалификации, включены в непрерывный процесс формального, информального и неформального обучения. Однако, включение дошкольной организации в режим инновационной деятельности обнаруживает некоторые профессиональные затруднения педагогических сотрудников по реализации новых видов деятельности, которые не являются массово востребованными, но являются важными для конкретного образовательного учреждения в конкретный период его функционирования.

Именно в данном случае внутрифирменное повышение квалификации является наиболее оптимальной формой минимизации профессиональных затруднений и педагогических дефицитов сотрудников конкретной организации, приступившей к реализации инновации. Так, в образовательной организации ГБДОУ «Детский сад № 104 комбинированного вида Невского района» г. Санкт-Петербурга с 2021 года осуществляется эксперимент и педагогический коллектив перешел в режим инновационной деятельности. На первом этапе эксперимента ставилась задача диагностики готовности педагогов ДОУ к инновационной деятельности и определение профессиональных затруднений педагогов, препятствующих инновационной деятельности в соответствии с темой эксперимента: *«Проектирование новых форматов сопровождения родителей воспитанников в дошкольных образовательных организациях»*.

Актуальность программы обусловлена рядом предпосылок: необходимостью информатизации образовательного пространства современного детского сада и активного внедрения информационно-коммуникационных

технологий в образовательный процесс, существующей потребностью педагогов дошкольного образования использовать информационно-коммуникационные технологии в решении задач сопровождения родителей воспитанников ДОО, необходимостью совершенствования, систематизации различных форматов сопровождения родителей воспитанников ДОО, важностью овладения методами активизации родителей воспитанников ДОО, необходимостью овладения вариативными способами организации дистанционного сопровождения родителей воспитанников ДОО.

Следовательно, программа направлена на повышение профессиональной компетентности педагогов в области организации сопровождения родителей с применением дистанционных форматов. Решение задач данной программы определило содержание программы внутрифирменного обучения (повышения квалификации) педагогов ДОУ, включающее в себя 3 модуля: содержание и формы сопровождения родителей воспитанников ДОО; использование ИКТ педагогами ДОО и сопровождения родителей с применением дистанционных форматов реализации; эффективность и оптимальность которых была доказана на практике.

Библиографический список

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг; пер. с англ. 8 — е изд. СПб.: Питер, 2008. 832 с.
2. Вербовская В.С., Гогоберидзе А.Г. О готовности педагогов дошкольнообразовательной организации к развитию эмоциональной отзывчивости у детей // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2016. №1. С.40-46.
3. Герасимов, М. В. Внутрифирменное обучение: теоретический аспект // Молодой ученый. — 2016. — № 5 (109). — С. 319-323. — URL: <https://moluch.ru/archive/109/26486/> (дата обращения: 24.01.2022).
4. ГОСТ Р ИСО 10015-2007 Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению. — М.: СТАНДАРТИФОРМ, 2008. // Режим доступа: <http://www.gostbaza.ru/?gost=44180>
5. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26-39. DOI: 10.26170/ro20-03-03.
6. Кандаурова А.В. Результаты исследования готовности педагогов к изменениям социального взаимодействия на современном этапе // Теория и практика общественного развития. 2014. №20. С.177-179.
7. Магура, М.И., Курбатова М.Б. Организация обучения персонала компании. — М., 2003. — С. 12.
8. Робский В.В. Роль и место инноваций в педагогической деятельности: Педагогическая инновация как профессиональная потребность // Вопросы педагогики: журнал научных публикаций». - № 11 (ноябрь) / М., 2018, с. 107-110.
9. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. — 2-е изд., перераб. И доп. — М.: ЮНИТИ, 2006. - С. 540.

УДК 379.8

Файзуллина А.Р., к.пед.н., доцент ГАОУ ТО ДПО ТОГИРРО, Тюмень, alsu_faizullina@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация: в данной статье автор размышляет о проблеме оценки качества в системе дополнительного образования на основе действующих нормативных актов и анализа литературы. Определено затруднение оценки качества, обусловленное эффективностью реализацией дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и их вариативным характером.

Ключевые слова: оценка качества, дополнительное образование, дополнительная общеразвивающая программа.

Сегодня стратегической целью развития образования является обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству образования согласно Национальному проекту «Образование» (2019-2024). В целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей заявлено повышение вариативности дополнительного образования детей, качества и доступности дополнительных образовательных программ для детей. Тем самым оценка качества образования является не только одним из приоритетов национальной образовательной политики, но и выступает предметом активных общественных и научных дискуссий. Это вызвано, прежде всего, тем, что у всех есть свое понимание качества. «Качество – вещь забавная. Все о нем говорят, все с ним живут, и каждый думает, что знает, что это такое. Но лишь немногие придут к единому мнению об определении качества» (Дж. Харрингтон).

В настоящее время существует множество подходов к определению содержания понятий «качество», «качество образования», «оценка качества образования». В словаре В.И. Даля качество определяется как «наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других» и подчеркивается, что, описывая качество предмета или явления, мы выделяем «то или иное свойство, достоинство, степень пригодности кого-чего-нибудь» [1]. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ст. 2, п. 29) качество образования - это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [2].

Под качеством понимается степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Используется понятие оценка качества достаточно широко: от текущего контроля до систематического анализа того, насколько реализованы поставленные цели. Разные авторы по-разному представляют свое понимание оценки качества и достаточно своеобразно преломляют его в теории и реальной практике образования. Особенно это касается качества дополнительного образования детей.

«Разброс в трактовках его содержания не поддается измерению, поскольку к сложности категории «качество» прибавляется сложность категории «дополнительное образование детей» с показательными и для нее вариациями толкований. Однако лучшего или единственного правильного определения нет и быть не может, что не исключает возможность применения этой категории к чему-либо в дополнительном образовании детей, исследовать их, доказывать правомерность, обсуждать, спорить в поиске истины» [3].

В частности, Л.Г. Логинова под качеством дополнительного образования детей понимает все то, что имеется, происходит и делается в конкретной организации или системе дополнительного образования детей. Качество — это ценность, система, процесс, результат, но и показатель успеха организации, системообразующая задача управления [4]. И для преодоления коллизий, возникшие с оценкой качества дополнительного образования, необходимо:

- отказаться от сосредоточенности только на понятии «качество дополнительного образования» в пользу познавательной установки на «качество в дополнительном образовании детей»;

- признать, что оценка по отношению к качеству есть многоплановая и многосубъектная деятельность аналогично оценочно-аналитическому исследованию, результаты которого должны быть научно обоснованными и реалистичными (отработаны со стороны здравого смысла);

- акцентировать внимание на том, что для организаций дополнительного образования детей оценочно-аналитическое исследование не только создает прецедент для самостоятельного выстраивания системы менеджмента качества на основе процессного подхода, но уже сегодня может стать способом самоорганизации в вопросах качества, «альфой» и «омегой» которого является непрерывная и систематическая работа по управлению конкурентоспособностью программ;

- согласиться с тем, что для успешности самоорганизации по отношению к качеству абсолютным приоритетом обладают не внешний контроль и оценки, а внутреннее оценивание, а потому инициатива в проведении независимого оценивания, выбор объектов, условий, формы, методов ее проведения принадлежит самой организации. Инициатива прямо пропорциональна общей заинтересованности участников образовательной деятельности и отношений в обеспечении и улучшении качества, коррелируется по смыслу с самостоятельностью, способностью не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственную деятельность и отвечать за нее, ее результаты и последствия [6; 245].

Анализ литературы, практики контрольно-оценочной деятельности в системе дополнительного образования детей позволил выявить ряд нерешенных проблем:

- не сформировано единое концептуально-методологическое понимание качества дополнительного образования и связанных с ним вопросы контрольно-оценочной деятельности, отсутствует необходимое научно-методическое обеспечение для объективного и надежного сбора информации;

- не существует унифицированных критериев и показателей, апробированных и стандартизированных инструментариев оценки

эффективности дополнительного образования, а также комплексной оценки деятельности учреждений дополнительного образования детей (УДОД);

- отсутствует нормативно закреплённая или устоявшаяся (принятая профессиональным сообществом и общественностью) система оценки индивидуальных достижений обучающихся по итогам освоения дополнительных общеобразовательных программ, в том числе разноуровневых, модульных, сетевых и др.;

- отсутствуют единые подходы к организации итоговой и промежуточной аттестации обучающихся, осваивающих (освоивших) программы;

- недостаточно скоординирована деятельность различных субъектов сферы образования, занимающихся проблемами качества дополнительного образования;

- не реализуется в полной мере весь потенциал внутренней системы оценки качества, в том числе по причине дефицита кадров, готовых осуществлять данную деятельность.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (ст. 75) говорится, что дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Оно обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [2]. Исходя из этих особенностей, процесс оценки качества дополнительного образования является многомерным, многоаспектным, длительным и поэтапным. Сложность оценки качества дополнительного образования заключается в наличии существенных различий во взглядах на качество дополнительного образования детей по сравнению с общим образованием.

Прежде всего они состоят в отсутствии в дополнительном образовании образовательных стандартов; необходимости ориентироваться на запросы потребителей и гибко реагировать на изменения внешней среды. Как отмечает А.Г. Асмолов «Дополнительное образование – это ключевой механизм адаптации к изменениям, особенно необходимый в наше время, когда, как говорится «меняются сами изменения» [5;4].

Признание права каждого ребенка на свободный выбор дополнительного образования, определение содержания образования и приоритетных результатов, свое видение условий, процессов, их обеспечивающих – все это затрудняет определение критериев и показателей качества дополнительного образования детей. В этой связи необходимо отметить, что в дополнительном образовании личностные достижения ребенка могут рассматриваться как значимый критерий его качества и результативности.

В этом случае А.В. Золотарева говорит о привлекательности системы дополнительного образования детей, и одним субъективных показателей выделяет уровень удовлетворенности детей качеством предоставляемых услуг учреждением дополнительного образования [6; 167].

В системе дополнительного образования детей оцениванию должны подлежать не только знания, умения и навыки учащегося, но и его творчество и инициатива во всех сферах деятельности ребенка. Безотметочная система

оценивания предполагает использование таких средств оценивания, которые позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка и не провоцируют педагога на сравнение детей между собой, их ранжирование: положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности; обогащение личного опыта социальным и личностным содержанием и т.п. Для оценивания образовательных достижений детей и подростков нужны особые подходы.

А.В. Золотарева отмечает, что принципиально важно отказаться от понимания качества как статической характеристики и проводить оценивание образовательной деятельности в значениях услуги (процесса) и в значениях результата.

Поэтому, наряду с критериально-ориентированным, индивидуально-ориентированным и нормативно-ориентированным подходами в дополнительном образовании детей для оценки творчества и инициативы учащихся могут быть применены: содержательная оценка работ в процессе обсуждения, глубинное интервью, участие в выставках, концертах, фестивалях, спектаклях, эссе, презентация исследовательских проектов, портфолио достижений, дневники успешности и др.

При проведении оценки качества дополнительного образования необходимо использовать комплексный подход, при котором оценка качества дополнительного образования может включать в себя:

- оценку качества образовательных достижений учащихся (личностные, метпредметные, предметные результаты);
- оценку качества образовательного процесса (содержания, организации образовательного процесса, эффективность реализации дополнительной общеобразовательной программы);
- условий реализации образовательного процесса в конкретном учреждении дополнительного образования детей (качество кадрового состава; качество материально-технической базы, информационно-образовательной среды);
- результатов образовательного процесса (управления, организации педагогической деятельности).

Причем, качество результатов образовательного процесса понимается нами как сопоставление полученных результатов с предполагаемыми или заданными; соотношение результатов отслеживания с критериями; качественный анализ деятельности относительно целей, а качество деятельности самого учреждения дополнительного образования - как соответствие характеристик «продукции» (образовательных услуг) требованиям потребителя (детей, родителей, общества) [7; 37]. При проведении оценочных исследований важно принять технологию, предполагающую использование определенных процедур анализа в реальных условиях и способствующую накоплению объективной информации для принятия ответственных решений. Оценка должна быть как внешней, в т.ч. через государственную процедуру лицензирования образовательной деятельности, так и внутренней. Общая цель оценки - получение достоверной и качественной информации о состоянии объекта, выраженного в форме, удобной для установления надежной обратной связи [7; 38]. Чаще всего в качестве источников информации для проведения оценки используются: статистические данные и экспертные опросы (анектирования). Так, например, для оценки качества

реализации дополнительных общеразвивающих программ технической и естественнонаучной направленностей в сфере дополнительного образования муниципальных районов Ленинградской области предложены онлайн-анкеты, разработанные на платформе Google, для администрации, для обучающихся и их родителей (законных представителей). Такая информация может быть субъективной. Поэтому требуется еще и независимая оценка, где особое внимание уделяется региональной модели оценки качества дополнительного образования. В целях определения единых подходов к оценке дополнительного образования, многоуровневости оценки, учета мнения родителей, прозрачности и объективности информации о качестве образования в областях разрабатываются и реализуются региональные модели оценки качества дополнительного образования детей и молодежи (например, в Курганской области – региональная модель оценки качества дополнительного образования детей и молодежи, в Самарской области – региональная модель управления качеством дополнительного образования детей). Система оценки качества дополнительного образования выполняет функции внешней оценки (аудита) и самооценки, одновременно выполняя роль механизма саморегуляции, самоорганизации и адаптации к запросам потребителей. Оценка качества дополнительного образования должна осуществляться на следующих уровнях: региональном, муниципальном, институциональном [8;46].

К региональному уровню следует отнести:

- процедуры лицензионного контроля, государственного контроля (надзора) в сфере образования;
- анализ и интерпретация информации, полученной в рамках федеральных статистических наблюдений, мониторинговых исследований;
- формирование рейтингов эффективности деятельности УДОД;
- оценка деятельности образовательных организаций дополнительного образования в рамках региональных конкурсов или региональных этапов Всероссийских конкурсов;
- аттестация педагогических работников УДОД;
- оценка профессионализма и компетентности педагогических работников в рамках региональных конкурсов профессионального мастерства; - мониторинг удовлетворенности родителей качеством дополнительного образования; - независимая оценка качества образовательных услуг.

Муниципальный уровень предусматривает:

- муниципальный контроль и оценку эффективности деятельности УДОД со стороны учредителя;
- оценку деятельности УДОД в рамках муниципальных конкурсов или региональных этапов Всероссийских конкурсов;
- общественный мониторинг, независимую оценку качества подготовки обучающихся, независимую оценку качества образовательной деятельности УДОД, социологические опросы;
- оценку профессионализма и компетентности педагогических работников в рамках муниципальных конкурсов профессионального мастерства.

Институциональный уровень включает:

- проведение самообследования организации дополнительного образования;

- осуществление внутреннего контроля;
- функционирование внутренней системы оценки качества образования, текущий контроль успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся;
- аттестацию педагогических работников в целях подтверждения их соответствия занимаемым должностям на основе оценки профессиональной деятельности;
- оценку профессионализма и компетентности педагогических работников в рамках внутриучрежденческих конкурсов профессионального мастерства.

Оценка качества дополнительного образования на институциональном уровне предполагает оценку: условий осуществления образовательного процесса (материально-технические, кадровые, научно-методические, нормативные, организационные, мотивационные); реализации образовательного процесса (полнота реализации программ, использование современных образовательных технологий, методическое обеспечение, система воспитательной работы, рациональность организации учебного процесса); результатов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, организации). Оценка результатов образовательной организации дополнительного образования включает так же такие показатели как: отсутствие нарушений действующего законодательства; отсутствие случаев детского травматизма; результативность научно-практической деятельности; инновационная деятельность; степень социальной активности; привлечение внебюджетных средств; сетевое взаимодействие с иными организациями и др. Подводя итоги, изучение оценки качества дополнительного образования детей актуализировало проблему прежде всего выявления эффективности реализации дополнительных общеразвивающих программ. Источниками проблемы являются:

- разноаспектное понимание дополнительного образования и его основного предназначения как дополнительного к школьному образованию и компенсирующего недостаточно реализуемые им функции; как образования с приоритетом обучения началам определенной специальности; как области в приоритете воспитательной деятельности; как сферы досуга и коммуникации, - обозначенные аспекты не противоречат друг другу, но выдвижение каких-либо их них в приоритет определяет те или иные показатели результативности, параметры и критерии эффективности реализации программ;

- нормированная многофункциональность УДОД. В нормативных документах в качестве приоритетов выдвигаются функции сохранения здоровья детей и их оздоровления, социальная защита и поддержка, формирование у подростков осознанного выбора профессиональной деятельности и т.д. Показатели результативности каждой конкретной функции будут различны, что уже задает разноуровневость результатов, и каждый функциональный уровень важно представить конкретными показателями;

- многообразие и вариативный характер программ дополнительного образования, связанные с:

- направленностями программ (технической, естественнонаучной, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, социально-гуманитарной),
- разноуровневостью (ступенчатость) образовательных программ;

- модульностью содержания образовательных программ, возможность взаимозачета результатов;
- ориентацией на метапредметные и личностные результаты образования;
- творческим и продуктивным характером образовательных программ;
- открытым и сетевым характером реализации [9].

Все это существенно затрудняет выделение подходов к оценке качества реализации дополнительных общеразвивающих программ.

Таким образом, проблемы результатов и результативности в системе дополнительного образования за последние годы находятся в центре внимания исследователей, практиков.

При этом рассматриваются такие актуальные вопросы, как сущность образовательного результата, его обновленное содержательное наполнение, отслеживание результатов, параметры и критерии оценки и состояния образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4-х томах. Т.2 / В. И. Даль. – М.: ОЛМА-Пресс, 2004. – 672 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (последняя редакция) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Ковальчук, М.В., Нарайкин О.С., Яцишина, Е.Б. Конвергенция наук и технологий – новый этап научно-технического развития [Текст]/ М.В. Ковальчук, О.С. Нарайкин, Е.Б. Яцишина// Вопросы философии. -2013. - №3. – С.3-11.
4. Логинова, Л.Г. О качестве в дополнительном образовании детей: методические рекомендации к пониманию [Текст] / Л. Г. Логинова // Теория и практика дополнительного образования. - М.: – 2015. - №2. - С- 12- 18.
5. Асмолов, А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение [Текст] / А.Г. Асмолов//Образовательная политика. – 2014. - №2 (64).
6. Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности: материалы II Международной научно-практической конференции / Челябинск, 15–16 октября 2015 г. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – 532 с
7. Воробьева, Т.П. Управление качеством дополнительного образования детей [Текст] / Т.П. Воробьева // Педагогическое Зауралье. Современные технологии управления и развития образования - 2011 - № 1. – С. 36-44.
8. Воробьева, Т.П. Актуальные вопросы оценки качества дополнительного образования детей [Текст]/Т.П. Воробьева //Научно-методическое обеспечение качества образования. -2018.- №1 (4). - С.44-48.
9. Концепция развития дополнительного образования детей, утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4.09.2014г. №1476-р [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>.

УДК 371.8.07

Черняева Н.П., к.пед.н., директор МБУДО «Межшкольный учебный комбинат», Ханты-Мансийск, e-mail: nasokol@mail.ru

Чалимова Е.В., заместитель директора МБУДО «Межшкольный учебный комбинат» - руководитель муниципального межшкольного центра выявления и

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация: в данной статье представлена работа по выявлению и поддержке одаренных и талантливых детей и молодежи, показаны основные нормативно-правовые документы, на которые опирается система поиска и поддержки талантливых детей. Особо внимание направлено на воспитательную компоненту, сферу духовной составляющей образования и воспитания, роль сильного одаренного педагога.

Ключевые слова: национальное достояние, талантливые дети, творческий и интеллектуальный потенциал страны, система поиска и поддержка одаренных детей, сопровождение, формирование общественной системы.

Сегодня связь между современным, качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасного государства очевидна. Для страны, которая ориентируется на инновационный путь развития, жизненно важно дать системе образования стимул к движению вперед. Это – первоочередная задача Федерального проекта «Успех каждого ребенка» в рамках национального проекта «Образование», которое предусматривает обновление содержания дополнительного образования всех направлений, повышению качества и вариативности образовательных программ и их реализацию в сетевой форме [5].

Как сказано в Стратегии социально-экономического развития Ханты-Мансийского автономного округа-Югры до 2020 года и на период 2030 года «Сфера образования (Югры) в перспективе должна работать на инновационное развитие округа. Для этого потребуется отработать интерактивные модели, которые реализуют согласованные программы общего, профессионального и дополнительного образования с учетом специфики хозяйства и особенностей социокультурного развития. Такие модели могут стать кластерами постоянного и динамического обновления образования, с учетом концентрации ресурсов и кадров [4]. В современном образовательном пространстве можно выделить разных субъектов: одни могут быть заказчиками, другие – потребителями образовательных услуг, третьи – посредниками, продвигающими развитие тех или иных продуктов в образовательном секторе.

Одним из крупных заказчиков (но не единственным!) и посредников является государство. То, что обсуждается как «федеральные государственные стандарты», развития компетенций в рамках международного движения «Worldskills» - не что иное, как государственный заказ к производителям образовательных услуг при этом государству важно, чтобы образование было социально и экономически эффективным. В условиях современного общества актуальной и значимой является проблема позитивного личностного развития человека. Не нуждается в доказательстве положение о том, что такое развитие невысказано без определенной работы.

Одним из приоритетных направлений государственной политики (т.е. социально заказа общества) является развитие и поддержка одаренных детей как бесценного национального достояния и основного интеллектуального творческого потенциала страны. Забота о талантливых детях и молодежи

рассматривается как забота о развитии науки, технологий, культуры и социальной жизни России и будущем.

В послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ 5 ноября 2008 г. один из основных акцентов был сделан на школьном образовании, в том числе указано, что одновременно с реализацией стандарта общего образования «должна быть выстроена разветвлённая система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности» [3]. На совместном заседании президиумов Государственного совета, Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию, 22 апреля 2010г. отмечалась необходимость формирования общенациональной системы поиска и развития талантливых детей и молодежи. При этом особое внимание было обращено на региональные и муниципальные звенья системы.

В материалах национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» необходимость выявления и поддержки одаренных детей была также названа в числе приоритетных направлений образовательной деятельности в регионах [1]. В Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (2011 г.) стратегическим ориентиром является тезис «Каждый человек талантлив. Добьется ли человек успеха, во многом зависит от того, будет ли выявлен его талант, получит ли он шанс использовать свою одаренность. Реализованная возможность каждого человека проявить и применить свой талант, преуспеть в своей профессии влияет на качество жизни, обеспечивает экономический рост и прочность демократических институтов». В этом аспекте приоритетной задачей современного российского образования становится обеспечение «социального лифта» для талантливой молодежи в условиях изменчивой и конкурентной экономики, а миссией государства – создание эффективной системы образования, обеспечение условий для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации, независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи.

В послании Президента РФ Федеральному собранию Российской Федерации 2012 года (12.12.2012) особое внимание направлено на воспитательную компоненту, сферу духовной составляющей образования и воспитания, роль в образовании сильного, одаренного учителя, системы дополнительного образования и прямую ответственность регионов России за развитие творческого потенциала детей и молодежи – граждан страны, впитавших ее ценности, историю и традиции [2].

Понимая значимость данного направления, Федеральным законом РФ от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплён особый статус реализации образовательных программ и получения образования обучающимися, проявившими выдающиеся способности. Это свидетельствует о качественных изменениях в правовом регулировании отношений по работе с особым субъектом – обучающимися, проявившими выдающиеся способности.

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре работе с талантливыми детьми уделяется большое внимание. Данное направление нашло отражение в нескольких документах окружного Правительства. Принята к реализации государственная программа ХМАО-Югры «Развитие образования в Ханты-

Мансийском округе – Югре». Разработана и утверждена Концепция дополнительного образования и молодежной политики ХМАО-Югры.

Начинал работать Координационный Совет по поддержке одаренных детей и молодежи, где рассматривались вопросы формирования региональной системы поиска и развития талантливых детей и молодежи, опыт работы муниципальных звеньев систем. Окружной уровень работы с талантливыми детьми в основном проявляется в организации и проведении предметных олимпиад школьников, конкурсов, конференций разного формата.

При этом мониторинг мероприятий и учет данных по одаренным детям не имеет системного характера, требует развития сетевого взаимодействия образовательных организаций. Поставлена задача создания целостной системы по выявлению, психолого-педагогической поддержке одаренных детей. Система работы с талантливыми школьниками должна включать в себя целый ряд составляющих, направленных на создание условий для благоприятного психологического и психофизиологического их развития на всех этапах взросления с тем, чтобы способствовать максимальному сохранению и развитию их природного дара в зрелом возрасте. Работа с талантливыми детьми в городе Ханты-Мансийске сложилась достаточно давно. Развитием и поддержкой одаренных и талантливых детей занимаются все образовательные организации: детские сады, школы, учреждения дополнительного образования.

Поэтому, с целью создания единого пространства, обеспечивающего целенаправленную работу образовательных организаций по развитию и поддержке одаренных и талантливых детей, принято решение создать на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Межшкольный учебный комбинат» «Муниципальный межшкольный центр выявления и поддержки одаренных и талантливых детей города Ханты-Мансийска». Финансирование деятельности данного Центра осуществляется за счет средств муниципальной программы «Развитие образования в городе Ханты-Мансийске». В своей деятельности Центр руководствуется нормативно-правовыми актами.

С целью проведения совместных мероприятий для выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития заключены договоры с Югорским государственным университетом, Технопарком высоких технологий, Региональным молодежным центром и детским технопарком «Кванториум».

Одним из стабильных и результативных направлений является олимпиадное движение. Ежегодно увеличивается количество участников Всероссийской олимпиады школьников по предметам. Наибольшей популярностью у обучающихся пользуются предметы: математика, русский язык (предметы, обязательные для сдачи ЕГЭ). На базе Югорского государственного университета ежегодно проводятся «Учебно-интеллектуальные сборы» для подготовки обучающихся к муниципальному и региональному этапам Всероссийской олимпиады школьников. Создана и ведётся муниципальная база данных одаренных детей и подростков города Ханты-Мансийска.

Согласно Положению, образовательные организации города выдвигают свои кандидатуры для включения в базу. Оценку представлений и экспертное заключение по выдвинутым кандидатам осуществляет Экспертный совет Центра

по работе с одаренными детьми. В настоящее время в Экспертный совет входят представители Управляющего совета образовательных организаций, представители общественной организации «Родительский комитет Югры», а также представители Департамента образования Администрации города Ханты-Мансийска и образовательных организаций. Для данной категории детей ежегодно проводится городской праздник успеха «Юные дарования», в рамках которого чествуют родителей и педагогов, благодаря которым ребенок имеет высокие достижения. Для поддержки одарённым и талантливым детям предоставляются наградные путевки в организации отдыха и оздоровления на территории ХМАО-Югры и за его пределами.

Важнейшая задача на ближайшее время и перспективу стоит в повышении качества образования, предоставляемого детям города, на основе развития индивидуальных возможностей – через индивидуализацию в системе предпрофильного и профильного обучения, развитие современных и востребованных форматов и содержания дополнительного образования, систему выявления и поддержки одаренных и талантливых детей, в том числе и с использованием средств дистанционного образования для всех категорий обучающихся.

Выявление, развитие и поддержка одаренных и талантливых детей города осуществляется, в том числе, через проведение:

- ежегодного муниципального этапа научно-практической конференции молодых исследователей, который проводится в рамках Всероссийского форума научной молодежи «Шаг в будущее».
- муниципального городского конкурса творческих проектов младших школьников «Открытие»;
- муниципального этапа конкурса «Молодой изобретатель Югры», целью которого является стимулирование инновационной активности учащихся в области технопредпринимательства.

По итогам участия в окружном этапе Инженерно-технической образовательной смены на базе Регионального центра «Месторождение талантов» обучающиеся г. Ханты-Мансийска стали участниками образовательной смены на базе Образовательного Центра «Сириус».

Ежегодно, в целях поощрения и поддержки талантливой молодёжи, достигших успехов в различных областях жизнедеятельности, проводится конкурс на присуждение Премии Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Без профессионализма педагогов невозможно выявлять, развивать и поддерживать талантливых детей. Поэтому в муниципальной системе образования создаются условия для профессионального развития педагогов. В числе условий, обеспечивающих творческий рост педагога и повышение престижа педагогической профессии, проводится ежегодный конкурс профессионального мастерства «Педагог года», семинары, тренинги.

С целью организации современных технологических кружков города Ханты-Мансийска стал участником Кружкового движения Национальной технологической инициативы. Программа кружка «Радиоэлектроника» Межшкольного учебного комбината вошла в число победителей Конкурса Кружкового движения Национальной технологической инициативы (на уровне федерации) в номинации «Подготовка технологических лидеров». В рамках

федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», для одаренных и талантливых детей города, созданы 240 новых мест дополнительного образования для реализации дополнительных общеразвивающих программ технической и естественнонаучной направленностей. Проект реализуется совместно с Сургутским государственным университетом и Региональным молодежным центром.

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/6683>;

2. Послание Президента Федеральному Собранию. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118>;

3. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/1968>;

4. Стратегия социально-экономического развития Ханты-Мансийского автономного округа - Югры до 2030 года. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/411709517>;

5. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/>.

УДК 371

Шабина М.В., воспитатель центра ПВ и ПС МКОУ «Детский дом-школа №95», Новокузнецк, e-mail: shabina84@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация: в данной статье автор размышляет о проблемах социальной адаптации и успешной интеграции выпускников в настоящее время, в ситуации серьёзных социально экономических перемен воспитанники детского дома оказываются особенно уязвимыми.

Ключевые слова: воспитанник детского дома, выпускник, социальная адаптация, интеграция.

Для человека не существует более чудовищного наказания, чем быть предоставленным в обществе самому себе и оставаться абсолютно незамеченным.

У. Джеймс

Социальная адаптация – важнейший фактор дальнейшего определения жизненного пути выпускников. Педагогические коллективы государственных учреждений стремятся создать необходимые условия для успешной интеграции выпускников детских домов и интернатов в общество, разрабатывают и применяют на практике новые пути и способы социализации данной категории граждан. Однако проблемы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отличаются особой сложностью, ведь результатом пребывания в учреждениях интернатного типа является наличие в социально-психологическом статусе воспитанников таких характеристик как неразвитый социальный интеллект, иждивенчество, рецептивный тип характера, повышенный уровень отклоняющегося поведения. [4, 5]. Длительное проживание в детском учреждении и специфика первичной социализации и социализации в процессе проживания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в детском доме, безусловно, затрудняют формирование у них необходимых для

эффективного функционирования в социуме навыков и требуют специальных социально-педагогических программ по подготовке к самостоятельной жизни в обществе. Воспитанников детского дома, к сожалению, не приучают к труду, самообслуживанию, готовности заботиться о себе, они знают, что их накормят и оденут – государство взяло на себя такие обязательства. У них не только нет необходимости себя обслуживать, это еще и запрещено. Воспитатели не имеют права привлекать ребенка даже к помощи на кухне — это не допускается нормативами по гигиене и технике безопасности. Таким образом, вольно или невольно воспитывается иждивенческая позиция: дети не умеют ни готовить, ни убирать, ни штопать свои вещи. Когда ребенок выходит из детского дома, он совершенно не приспособлен к жизни: получая квартиру, но не может жить один – в детском доме в комнате с ним рядом постоянно находилось четыре-пять человек, он не знает, как расходовать деньги, недостаточно разбирается в людях, т.е. имеет малое представление о жизни за стенами детского дома. Поэтому выпускники часто становятся жертвами мошенников и криминальных структур.

Одним из ведущих направлений в работе нашего детского дома является подготовка воспитанников к самостоятельной жизни. Центр подготовки к выпуску и постинтернатного сопровождения (далее - центр ПВ и ПС) учреждения выстроил последовательную работу с воспитанниками 7-11 классов по подготовке к выпуску и продолжает заниматься помощью в социальной адаптации в период постинтернатного сопровождения. Проходя программы и проекты центра ПВ и ПС, предвыпускники приходят для заключения договоров о постинтернатном патронате, понимая, что специалисты центра могут оказать действенную помощь и поддержку. Они хотят, чтобы рядом были надежные люди, которые помогут справиться с психологическими трудностями, такими как непроработанные травмы, страхи, неумение выстраивать взаимоотношения с социумом, извечная проблема – нехватка денежных средств из-за того, что ребята не могут правильно распределять их. Не всегда получается у них устроиться на работу или удержаться на ней.

Главная задача постинтернатного сопровождения - поддержать выпускника, дать ему освоиться в новом мире, поддержать в процессе строительства своей жизни, планировании будущего, развитии и успешном продвижении вперед. Каждый выпускник, обратившийся в центр, может рассчитывать на помощь в составлении исковых документов для получения квартиры, в регистрации по месту жительства, в подготовке к заселению в полученную квартиру, в консультации покупки сезонной одежды, мебели, бытовой техники. У выпускника, который находился на постоянном государственном обеспечении, сформировалось потребительское отношение к жизни, он привык получать все необходимое от государства, не прикладывая никаких усилий. У некоторых выпускников отсутствует бережливое отношение к вещам, ответственность, они придерживаются позиции «нам должны». Известно, что большинство выпускников детских учреждений не могут успешно адаптироваться в жизни.

После выхода из детского дома выпускник не в состоянии решить многие проблемы, с которыми ему приходится сталкиваться ежедневно без поддержки взрослых. Выпускники детских домов испытывают большие трудности с устройством на работу, получением жилья, не умеют общаться с взрослыми,

обустроить свой быт, составлять и соблюдать бюджет, отстаивать свои юридические права.

Специалисты центра ПВ и ПС работают над проблемой социально-трудовой адаптации воспитанников. Особенно важно не только показать и помочь выпускнику в выборе ответа на вопрос, сколько сформировать самостоятельность мышления, инициативу и ответственность, активность и предприимчивость, умение самостоятельно разрешать возникающие проблемы.

Успех подготовки воспитанников к самостоятельной жизни должен начинаться задолго до выпуска и возможен при соблюдении ряда условий. Главное из них – наличие единой системы воздействия на воспитанников, складывающейся из нескольких звеньев: воспитательные мероприятия, трудовые занятия, кружковая работа, физкультурно-оздоровительные мероприятия, [1, с.24].

В становлении выпускника в полноценного взрослого человека, порой, нужна целая жизнь. Выпускнику предстоит пройти путь по составлению своего путеводителя, где необходимо знать, кем стать, как спланировать свой бюджет, как распоряжаться карманными деньгами. Проект по формированию финансовой грамотности поможет выпускникам, выйдя из стен детского дома спокойно решить финансовые трудности. Воспитанников необходимо учить организации ситуаций успеха, пошагово учить самостоятельным действиям в решении собственных проблем и практических задач, поступков и осмыслении их с точки зрения законности, ответственности и обязанностей. Одной из важнейших задач работы при подготовке детей к самостоятельной жизни является социально-правовая защита детей. Наша цель – помочь детям подготовиться к жизни в обществе, принимать законы, нормы общежития. С этой целью с учащимися 7-11 классов проводятся занятия по правовому воспитанию, на которых знакомим детей с их правами и льготами, которые государство им представило при выборе жизненного пути.

Воспитанники, особенно будущие выпускники, должны твердо запомнить наличие у каждого из них права о предоставлении жилой площади, должны знать, в какие учреждения им необходимо обратиться в каждом отдельно взятом правовом случае за помощью. Задолго до выхода из детского дома выпускники должны научиться ответственному и бережному отношению к документам, грамотному составлению деловых бумаг, разного типа заявлений. Из цикла бесед по законодательным вопросам выпускники получают необходимые для них знания о норме права и юридической ответственности за правонарушения, о правах человека и гражданина, о праве собственности, трудовом праве, уголовном праве и преступлении, [2, с.89]. Дети знакомятся с юридическими документами, помогающими им в будущем защищать свои права. Центр ПВ и ПС поддерживает тесное взаимодействие с профессиональными учреждениями по вопросам контроля учебной деятельности выпускников. Особое внимание уделяется контролю над соблюдением охраняемых законодательных и нормативных документов в отношении выпускников детского дома и оказанию помощи выпускникам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации. Совершенно очевидно, что именно дети-сироты должны осваивать большой объем содержания социальной адаптации, чтобы быть готовыми к самостоятельной жизни: не рассчитывая на поддержку родителей, они должны уметь использовать

внутренние ресурсы, творчески реализовывать жизненные планы. И помочь им в этом можем мы, взрослые, педагоги.

Библиографический список

1. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения. Дефектология. [Текст]: / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко. - М. 2008, с.71-78.
2. Настенкова, А. И. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность / А. И. Настенкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2013
3. Проблемы социализации выпускников детских домов». <https://infourok.ru/obzornaya-statya-problemi-socializacii-vipusknikov-detskih-domov-2369663.html>
4. Кривых С.В., Шепель С.М. Подготовка к будущей жизнедеятельности учащихся-сирот учреждений профессионального образования // Специфика педагогического образования в регионах России: сборник научных статей. № 1 (13). – Тюмень – СПб. - ТОГИРРО, 2020. – С 65-67.
5. <http://opeka.omskedu.ru/file/Posashkova.pdf>

УДК 374

Шепель С.М., аспирант ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, e-mail: shepel_sergei1998@mail.ru

**ТИПОЛОГИЯ ЗАТРУДНЕНИЙ В СОПРОВОЖДЕНИИ
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ-СИРОТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Аннотация: в статье представлены результаты исследования типологии затруднений в сопровождении социальной адаптации выпускников-сирот ПООУ.

Ключевые слова: выпускники-сироты, социальная адаптация, сопровождение затруднений.

По данным российских исследований [1,2,3,4] трудности, которые испытывает выпускник интернатного учреждения, можно разделить на два блока:

- комплекс социальных затруднений: жилищно-бытовая неустроенность, неразвитость социальной сети, в которую включены выпускники, отсутствие мотивации к социальной реализации, не оформившиеся социальные навыки, отсутствие позитивных социальных связей и т. д.

- комплекс психологических затруднений: отсутствие доверия к миру людей, искаженное формирование образа себя и значимых взаимоотношений, значительные трудности в управлении и планировании своей жизни, депривация, перенос негативного опыта взаимоотношений в семье на собственных детей, низкая готовность самостоятельно решать жизненные задачи и т. п.

Выпускники учреждений интернатного типа испытывают большие трудности, оказавшись один на один с самостоятельной жизнью. Большинство выпускников не могут успешно адаптироваться к жизни. После выхода из детского дома выпускник не в состоянии решить многие проблемы, с которыми ему приходится сталкиваться ежедневно без поддержки взрослых (родителей, родственников).

Во всех случаях, даже при относительно благоприятном прогнозе выпускники интернатных учреждений нуждаются в сопровождении, особенно

необходимо постинтернатное сопровождение в тех случаях, когда отмечаются черты повышенного риска по социальной дезадаптации.

Для оказания помощи выпускникам сиротских учреждений, которые имеют негативный опыт самостоятельной жизни, с целью преодоления их неудачной постинтернатной адаптации, социальной дезадаптации, предназначены модели социальной компенсации, которая работает не на опережение, а с возникшими негативными последствиями в процессе социальной адаптации. Они реализуются на базе предоставляемого в рамках модели временного жилья.

С целью организации постинтернатного сопровождения в учреждениях для детей-сирот формируют структурные подразделения, основными направлениями деятельности которых являются: предоставление выпускникам консультативной, правовой, психологической, социально-педагогической и иной помощи, временного проживания при необходимости, оказание им содействия в получении образования и трудоустройстве, защите прав и законных интересов.

Важными аспектами сопровождения социально-профессиональной и постинтернатной адаптации является учет особенностей психологического, социального, медицинского статуса поступающих в профессиональное образовательное учреждение выпускников учреждений для детей-сирот. На основе проведенных в ряде субъектов Российской Федерации мониторингов можно выделить несколько групп выпускников по степени сложности проблем, с которыми они сталкиваются в период постинтернатной адаптации после выхода из детского дома и при поступлении в профессиональное образовательное учреждение и, соответственно, требуемой им помощи в социальной адаптации в условиях пребывания в учреждении среднего профессионального образования.

Первая группа – выпускники, имеющие достаточно высокий уровень социальной компетентности, хорошо структурированные жизненные планы, получившие общее образование, и готовые продолжать обучение в образовательном учреждении среднего профессионального образования либо устроиться на работу. Как правило, из числа поступающих в учреждения среднего профессионального образования число таких выпускников составляет незначительное количество (до 7%). Выпускники этой группы могут нуждаться в социально-педагогической и психологической поддержке в начальный период жизнеустройства по завершении пребывания в учреждении для детей-сирот.

Вторая группа – выпускники, у которых недостаточно сформированы социальные навыки, четкие жизненные планы, способность к самостоятельному принятию решений, они недостаточно активны, испытывают проблемы с коммуникацией, закреплением в коллективе по месту обучения. Эта группа выпускников (25%) в условиях профессионального образовательного учреждения нуждается в информационной, социально-педагогической и психологической поддержке, интенсивном сопровождении и оказании содействия в жизнеустройстве.

Выпускники, составляющие первую и вторую группы, в постинтернатный период нуждаются в поддерживающем сопровождении, но, в целом, способны справиться с возникающими проблемами самостоятельно.

Третья группа (38%) – выпускники, имеющие нарушения здоровья, физического или психического развития. Как правило, это выпускники специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей-сирот, не

получившие основного общего образования. Они не обладают достаточно развитыми социальными навыками, испытывают серьезные проблемы с адаптацией в обществе, продолжением образования и трудоустройством. Такие выпускники нуждаются в специальной помощи, которая может быть оказана усилиями специалистов различного профиля (воспитателей, педагогов, психологов, социальных педагогов, кураторов, мастеров и др.) и при длительном (интенсивном) постинтернатном сопровождении (до 5 лет и больше).

Четвертую группу (25%) составляют выпускники, имеющие нарушения, связанные с социальной дезадаптированностью. Они отличаются высоким уровнем конфликтности, низкой социальной компетентностью. Многие из них не имеют среднего (полного) общего образования. Таким выпускникам также необходима специальная помощь, организация комплексного сопровождения и контроля за их жизнью в целях преодоления сложной жизненной ситуации (кризисное сопровождение).

Мы предприняли попытку исследовать причины появления затруднений у выпускников-сирот нескольких учреждений профессионального образования Санкт-Петербурга, в которых обучаются сироты. Всего было исследованы обучающиеся-сироты шести учреждений профессионального образования. (таблица 1).

Таблица 1 - Причины появления затруднений у выпускников-сирот ПОУ

№	Как проявляются затруднения и проблемы социально-профессиональной адаптации у выпускников-сирот ПОУ
1.	<ul style="list-style-type: none"> - непосещение занятий; - трудности в общении со сверстниками и педколлективом; - соблюдение правил внутреннего распорядка; - потеря мотивации к обучению; - несформированность навыков самообслуживания; - низкая ответственность за свои поступки; - нежелание трудоустройства
2.	<ul style="list-style-type: none"> - низкая мотивация; - не закрепляются на рабочем месте; - трудности в адаптационный период; - неприятие трудовой дисциплины; - самовольные уходы; - отсутствие трудовых навыков; - невозможность устроиться по специальности; - нет представлений о выбранной профессии; - прогулы; - нежелание работать; - низкая мотивация на учение и получение профессии
3.	<ul style="list-style-type: none"> - низкая мотивация к трудоустройству; - низкая мотивация к обучению, пропуски занятий; - нежелание выполнять требования, соблюдать режим; - неуверенность в себе; - депрессивные состояния; - отсутствие бытовых навыков; - отсутствие экономических и правовых знаний; - подверженность влиянию; - проблемы здоровья;

	<ul style="list-style-type: none"> - трудности в организации быта и досуга; - эмоциональная неустойчивость; - самовольные уходы; - низкая культура, узкий кругозор; - безответственность; - неорганизованность; - отсутствие чувства собственного достоинства
4.	<ul style="list-style-type: none"> - нежелание трудоустраиваться и работать; - несоблюдение дисциплины; - повышенная конфликтность; - оторванность от действительности; - нет мотивации к освоению профессии; - неспособность к обучению; - примитивность мышления; - повышенная возбудимость; - эмоциональная раскованность; - вседозволенность; - инфантилизм; - безответственность; - отсутствие самоопределения; - неадаптированность
5	<ul style="list-style-type: none"> - нежелание трудоустраиваться и работать; - сложность в подборе места работы; - проблемы трудовой дисциплины; - безответственность; - отсутствие навыков самостоятельности; - неумение конструктивно выстраивать отношения
6.	<ul style="list-style-type: none"> - нежелание работать; - нежелание учиться; - отсутствие целеустремленности; - сложность в трудоустройстве; - низкая мотивация к учебе, к получению профессии; - привычка жить на полном гос. обеспечении; - неподготовленность к самостоятельной жизни; - сами ничего не решают; - недисциплинированность; - не соблюдение правил внутреннего распорядка; - потребительское отношение; - нацеленность на высокий заработок

Таким образом, большинство учащихся-сирот средних профессиональных образовательных учреждений нуждаются в помощи в преодолении имеющихся проблем с момента поступления, в сопровождении социально-профессиональной адаптации в период обучения и постинтернатном сопровождении после завершения обучения.

Библиографический список

1. Кривых С.В. Программа сопровождения индивидуального развития и жизнеустройства учащихся-сирот индустриально-судостроительного лицея как средство их социально-профессиональной адаптации // Мир науки, культуры, образования. - 2017. – № 5. – С. 191-194.

2. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: Методические рекомендации / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: СПбНИИПиПВО, 2018. - 200 с.

3. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В., Куричкис И.В. Социальное партнерство на основе сетевого взаимодействия как средство подготовки сирот к будущей жизнедеятельности в условиях профессиональных образовательных учреждений: Монография / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: Изд. ИСЛ, 2019. - 303 с.

4. Семья Г.В., Зайцева Н.Г., Худенко Е.Д., Романовская К.В. Технология постинтернатной адаптации подростков. – М., 2009 – 196 с.

УДК 371.8.07

Шестибратова О.В., учитель обществознания и права ГБОУ Гимназия «Пушино», г. Пушкино Московской области; e-mail: shestibratova1979@yandex.ru

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы организации ученического самоуправления в современной школе. Проанализированы теоретические и практические источники по данной теме. Показано, что школы стараются выстроить многоуровневую систему самоуправления, в которой одну из главных ролей играет грамотная ее организация. Автором были проанализированы основные функции педагогического состава в работе ученической организации. Отмечена значимость сетевых сообществ, как средства передачи информации и быстрого донесения ее до всех участников.

Ключевые слова: ученическое самоуправление; функции ученического самоуправления; модель самоуправления; социализация; сетевые сообщества.

С развитием гражданского общества в России, государство требует от системы образования воспитания сознательного, ответственного гражданина готового активно участвовать в демократических процессах. Формирование активной жизненной позиции у подрастающего поколения эффективно в процессе деятельного участия самого ученика в различных сторонах общественной жизни. Участвуя в общественной жизни школы, он осваивает: навыки ведения дискуссии, опыт самостоятельного поиска выхода из реальных ситуаций, первые умения функции управленческой деятельности.

О влиянии ученического самоуправления на развитие личности ребенка впервые задумались еще в XVI веке. Валентин Тростендорф, немецкий педагог, в Гольдберге организовал школьную республику по образцу Римской Империи. На протяжении веков педагоги, философы и социологи рассуждали о пользе и вреде введения ученического самоуправления в школе. Но все приходило к выводу, что главное – правильно организовать данный вид деятельности, и тогда он будет способствовать раскрытию и развитию личного потенциала ученика [2].

Современные модели и виды ученического самоуправления возникли в США. Одним из первых разработчиков такой модели был Вильсон Джилль, который в 1897 г. создал систему школьных городов в Нью-Йорке. Этому проекту он придавал огромное нравственное значение. Вильсон Джилль считал, что самоуправление – это средство борьбы с общественной распущенностью

развращенностью молодежи [3]. Предложенная им модель основывалась на модели городского управления, полностью повторяя иерархию и наименования должностей властных и исполнительных структур города. Это был позитивный опыт, дисциплина улучшилась, а школьная жизнь оживилась.

Первые опыты ученического самоуправления в России носили не такой позитивный характер как в США. Ученикам давали излишнюю свободу, и они не понимали, как ей пользоваться. Они даже стали совершать антиобщественные поступки, что совсем противоречило замыслу организации ученического самоуправления. Н.К. Крупская, В.Э. Фриденберг и другие стали замечать сходство взрослого и детского самоуправления в общественных явлениях. Школьное самоуправление непосредственно связано с общественно-политическим устройством и заинтересованностью в нем государства [3].

В настоящее время молодежь испытывает большую потребность в личностной самореализации, развитии творческих и коммуникативных способностей, участии в созидательной деятельности. Одной из задач в области воспитательной работы является создание и развитие в образовательном учреждении органов ученического самоуправления.

Как показывает анализ педагогической литературы, развитие и поддержка ученического самоуправления в учреждениях образования позволяет создавать условия для социального становления личности, развития у учащихся демократической культуры, социального творчества, лидерско-организаторских навыков, совершенствования своей личности, общества, государства.

Школьное самоуправление - это режим протекания совместной и самостоятельной жизни, в которой каждый ученик может определить свое место и реализовать свои способности и возможности и предусматривает вовлечение всех учащихся в управление школьными делами, создание работоспособных органов коллектива, наделенных постепенно расширяющимися правами и обязанностями, формирование у школьников отношений товарищеской взаимозависимости и организаторских качеств, приобщение ученического коллектива и каждого школьника к организации своей жизни и деятельности, к самовоспитанию [2].

Ученическое самоуправление требует обязательного взаимодействия детей и педагогов. Дети нуждаются в помощи взрослого, особенно если у них есть проблемы в межличностных взаимоотношениях. Именно учитель, обладающий педагогическим опытом и психологическими знаниями, может вовремя предотвратить конфликт в коллективе, направить детскую деятельность в нужное русло, помочь ребенку в решении его проблем, в желании самоутвердиться [1]. Смысл ученического самоуправления заключается не в управлении одних детей другими, а в обучении всех детей основам демократических отношений в обществе, в обучении их управлять собой, своей жизнью в коллективе.

Участие подростков в работе органов ученического самоуправления в современных социокультурных условиях способствует формированию более четкой и осознанной гражданской позиции и ценностного отношения к себе и другим, позволяет развивать социальные навыки поведения и установок на самостоятельное принятие решений в социальных проблемных ситуациях.

Самоуправление рассматривается как право ученика на участие в управлении делами школьной организации, что закреплено в Федеральном законе

от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 34, и реализуется через систему школьного самоуправления.

Л.И. Маленкова, анализируя различные подходы к ученическому самоуправлению как объекту педагогического управления, выделяет два варианта: [5] первый разработан Сергеевым В.П. и характеризует условие перехода от управления к самоуправлению. Автор выделяет две линии – «СО-» и «САМО-». Деятельность, которая совершается совместно с другими – это «СО-», то есть содружество, сотрудничество, содействие, сопричастность. Под «САМО-» понимается самовыражение, самодеятельность, самоопределение. Вторым разработан представителем научной школы Т.И. Шамовой - Н.П. Капустиным, затрагивает само и соуправление, характеризуя их как два уровня. Органом управления является совет школы, который ограничен деятельностью педагогов и родителей [6].

Школы стараются построить многоуровневую систему самоуправления, которая могла бы включить в свой организаторский состав практически всех учеников. В такой системе органы самоуправления существуют на следующих уровнях: на уровне класса, на уровне школы. Постоянно действующий орган – ученический совет школы.

Л.И. Маленкова в своей работе «Теория и методика воспитания» выделяет единые принципы самоуправления, которые заключаются в целенаправленном развитии детской организации со стороны педагогического руководства; в предметности деятельности; в едином планировании; в выборности и состава органов самоуправления; в перемене видов деятельности и функций руководства и подчинения; в построении структуры самоуправления снизу вверх; в демократизме; в правиле обязательного выполнения всех решений [5].

Современные реалии таковы, что школа должна стать более демократичной, но не анархичной. На этот счет задумались и решили возродить формы самоуправления, которые успешно работали в советском обществе, но которые не подходят современным требованиям. В советской школе ученическое самоуправление выполняло функции «помощника» администрации школы, а именно решало проблемы учеников. Огромную роль в развитии ученического самоуправления играет ее грамотная организация, поэтому у каждого работника общеобразовательного учреждения есть свои функции: директор регулирует процессы создания правовой базы функционирования ученического самоуправления; заместитель директора по воспитанию занимается вопросами методического обеспечения, обучения актива школьников, участвует в разработке концепции и программы развития ученического самоуправления; педагог-организатор координирует и поддерживает органы ученического самоуправления, как на уровне общеобразовательного учреждения, так и на уровне первичных коллективов; классный руководитель изучает интересы обучающихся и находит пути индивидуальной поддержки каждого ученика и др. [3].

Ученическое самоуправление должно функционировать на всех уровнях: на индивидуальном уровне – ученик (занимается самовоспитанием, развивая нравственные качества и значимые для общества черты характера), на уровне первичного коллектива, коллектива школы и на уровне общешкольных органов. На данном этапе развития общества огромную роль в жизни человека играет

интернет. Поэтому целесообразно организовывать сетевые сообщества на постоянной основе, так как они объединяют детей, несут единую цель и идею. Донесение и обсуждение различных тем в сети Интернет является привычным и понятным действием для современных школьников. Дети сами находят и выбирают свежую и актуальную информацию, а самое главное самостоятельно анализируют ее. С целью повышения эффективности мониторинга работы и возможности информирования о решениях и результатах деятельности до учеников, родителей и администрации школы, целесообразно выстраивать школьное самоуправление на базе сетевых сообществ.

Для создания эффективно действующей ученической организации требуются определенные условия реализации, поэтому в первую очередь, надо выбрать подходящую модель и трех основных:

– **административная** – условное название «Школьный Совет» (организация носит формально-правовой характер, основанный на требованиях законодательных и локальных актов; недостатки: формализованный подход, недостаточный учет возрастных особенностей);

– **игровая** – условное название «Ньюландия» (реализуется в форме игры с учетом соблюдения законодательных и нормативных актов РФ. Рассматривается в качестве воспитательной программы; недостатки: несерьезность, так как строится в форме игры, в полной мере реализуется в условиях лагеря);

– **совмещенная административно-игровая** – условное название «Демократическая республика» (основана на сочетании двух первых моделей с преимуществом использования игровых технологий; достоинства: ученики несут ответственность за свою деятельность, отношение к ученическому самоуправлению со стороны администрации как к специальной воспитательной программе, поэтому присутствует постоянная консультация детей).

Нельзя выделить наиболее успешную модель, так как общеобразовательное учреждение самостоятельно выбирает какая модель соответствует поставленным целям и задачам, способствует развитию. При грамотной организации и поддержки со стороны государства ученическое самоуправление ускорит развитие общественного сознания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Абашина А.Д. Диверсификация подходов к пониманию социального статуса учителя в современной России//Вестник социально-гуманитарного образования и науки. -№1.-2012.-С.4-12

2. Абашина А.Д. К вопросу о модернизации социально-педагогической среды профессиональных лицеев и колледжей//Актуальные вопросы развития системы непрерывного образования: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции 9 апреля 2013г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова, отв. ред. А.И. Жилина.- СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013.- С.27-30.

3. Беленцов С.И. Юношеское самоуправление: укрепление дисциплины или формирование сознательности (исторический аспект) // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 4 (31). – С. 40-49

4. Валькова М.В. Формирование школьного ученического самоуправления: функции педагогов и учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – №1. – С. 51-53

5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.

6. Шамова Т.И. Экспериментальные площадки при университетах как эффективный способ взаимодействия педагогической теории и практики / Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №11. – С.17-23

Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании:
Материалы XXIII Международной научно-практической конференции / Отв. ред.
Н.Н. Сургаева, С.В. Кривых, А.В. Кандаурова. – Тюмень-СПб.: Изд-во ТОГИРРО,
2022. – 364 с.

Отпечатано с готового оригинал-макета, предоставленного авторами.

Подписано в печать 28.03.2022. Формат бумаги 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 22,5 усл. печ. л
Тираж 500 экз. Заказ № 28
Издательство ТОГИРРО.
626100, Тюмень, ул. Советская, 56

Типография ТОГИРРО,
626100, Тюмень, ул. Советская, 56