

Министерство образования и науки Российской Федерации

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Часть 1

Ярославль  
2015

УДК 37  
ББК 74.5  
П 24

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

П 24            **Педагогические и психологические проблемы современного образования:** материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 483 с.

ISBN 978-5-00089-073-8  
978-5-00089-074-5 (Часть 1)

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

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

Редакционная коллегия: Л.В. Байбородова, Т.В. Бугайчук, Е.О. Иванова (отв. ред.), А.В. Золотарева, Т.Г. Киселева, В.А. Мазилев, Л.Г. Нижегородцева, С.Л. Паладьев

**УДК 37**  
**ББК 74.5**

ISBN 978-5-00089-073-8  
978-5-00089-074-5 (Часть 1)

© ФГБОУ ВПО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»,  
2015  
© Авторы материалов, 2015

*Е.Б. Антонов*

**Детский туризм в Ярославском крае  
в первое десятилетие советской школы (1922 – 1931 гг.)**

**Аннотация.** Статья посвящена развитию экскурсионно-туристской работы с детьми в первое десятилетие советской школы в Ярославской губернии. Отмечается, что разнообразная экскурсионная деятельность велась в связи с введением комплексных программ ГУСа и распространением экскурсионного метода преподавания в школах. Приводятся факты конкретных форм организации экскурсионно-туристской работы.

**Ключевые слова:** экскурсионный метод, детский туризм, организация экскурсий, экскурсбаза.

Анализируя работу первых лет советской школы, М.Е. Кадек<sup>1</sup> привел утверждение М. Вебера о том, что «политика убила педагогику», и подчеркнул, что в обстановке этих лет «процветать экскурсионное дело не могло» [1]. Этот тезис как нельзя более полно подходил к Ярославлю. В городе, разрушенном в июле 1918 г., только летом 1920 г. начало работу Ярославское отделение Центрального Бюро Школьных Экскурсий Наркомпроса [2]. В 1921 г. в Ярославле и Ростове экскурсбазы принимали путешествующих школьников. Однако уже в 1922 г. они были закрыты, как и в других городах России. Активизация экскурсионной работы началась с 1923 г. в рамках только что

---

© Антонов Е.Б., 2015

<sup>1</sup> Кадек Матвей Егорович (1897-1950). Выпускник учительской семинарии, с 1917 г. – в Ярославле, секретарь губисполкома, выпускник биолого-географического отделения ЯрГУ, зав. кафедрой экономической географии ЯПИ, преподаватель рабочего университета, педагогического техникума, губсовпартшколы, редактор журнала «Наш труд». См. о нем: Ярославские краеведы. Библиографический указатель, аннотированный. Ч. 2. / сост. В.П. Алексеев. – Ярославль, 1989. – С. 22-23.

введенных новых школьных программ. Предметное преподавание в начальной школе ликвидировалось, а весь объем знаний был представлен в виде единого комплекса о природе, труде и человеке. Познавательная деятельность учащихся поощрялась путем активных методов, среди которых ведущую роль играл экскурсионный. Экскурсии школьников стали главной неотъемлемой частью учебного процесса.

В мае-июне 1924 г. в Губпролетшколе II ступени во всех 9 группах было проведено 99 экскурсий. По природному циклу – в поле, огород и питомник, на луг, реку, в лес и парк. По трудовому комплексу – на фабрику «Красный Перекоп», заводы: лакокрасочный, кожевенный, лесопильный, чугунолитейный; на мельницы, телеграф, центрально-электрическую станцию и другие. Экскурсии обществоведческого цикла включали посещения советских административных и профсоюзных учреждений, музеев, фабрично-заводских и деревенских культурно-просветительских учреждений [3, л. 380-382].

Организация экскурсионного метода обучения встречала и трудности объективного характера. Например, в отчете за 1924 г. ярославской губернской советской Пролетарской школы I и II ступени говорится, что «при всей необходимости предпринять ту или иную экскурсию в деревню, на завод и т.п. не приходится сделать это потому, что ученики – пролетарцы плохо обуты и одеты (вернее, полуодеты)» [3, л. 9].

Сельские школы использовали свои возможности для работы экскурсионным методом. Так, в 1924 г. во Владычинской школе I ступени Пролетарского района Пошехоно-Володарского уезда был проведен целый ряд экскурсий на природу. Но наиболее яркой учителя считали многодневную экскурсию в Пошехонье-Володарск, где деревенские школьники познакомились с уездными органами управления советской власти, заводской промышленностью (кожзаводом, паровой мельницей, лесопилкой, типографией), а также детским садом, школой им. Н.А. Некрасова, городским музеем [3, л. 458].

В связи с введением новых программ ярославские учителя на практике знакомились с новыми методиками. 5 учителей 9 советской школы I ступени при фабрике «Красный Перекоп» в 1924 г. ездили в Москву, где они посетили колонию А.В. Лу-

начарского, станцию юных натуралистов с целью освоения исследовательского метода, клуб «Детский уголок» Н. Полетаевой (знакомство с организацией клубной работы), опытную станцию С.Т. Шацкого, «школу дефективников» профессора В.П. Кащенко при педологическом институте, школьные выставки. В результате этой поездки «в целях практического проведения в жизнь... новых программ» работники школы создали свой педагогический кружок [3, л. 58-59].

В свою очередь, в 1926 г. С.Т. Шацкий проводил в Ярославле курсы повышения квалификации для учителей Ярославской губернии.

С октября 1922 до лета 1929 г. в Ярославле издавался ежемесячный журнал ГубОНО «Наш труд». На страницах журнала практически в каждом номере печатались статьи об экскурсионном методе, о месте и роли экскурсий в преподавании естествознания, краеведения, геометрии, гуманитарных дисциплин. Авторы статей рекомендуют использовать для проведения занятий труды ярославцев: «Наш край» и «Молодая Жизнь» П.А. Критского, работы С.Г. Лепневой, путеводитель экскурсионной комиссии «Ярославль в его прошлом и настоящем», журнал «Русский Экскурсант», материалы Ярославского естественно-исторического общества [1].

Летом 1923 г. отдел подготовки Наркомпроса организовал центральные курсы по теории и практике экскурсионного дела в Москве и Петрограде. Слушателем курсов был ярославец А.Г. Полотебнов – словесник, обществовед, экскурсионист, который впоследствии активно включился в пропаганду экскурсионного метода на страницах журнала «Наш труд», а также в практическую экскурсионную деятельность. Он знакомит читателей журнала с историей экскурсионного дела, основными идеями его теоретиков и практиков. Из статей А.Г. Полотебнова следует, что в 1920-е гг. в экскурсионной деятельности широко распространялся опыт дореволюционных педагогов: Б.Е. Райкова, И.М. Гревса, Д.М.Кайгородова, Н.А. Гейнике.

В 1924 г. в Ярославле вновь была организована экскурсбаза, которая функционировала с 1 по 30 июня. Цель ее заключалась в том, чтобы «создать условия, благоприятные для наилучшего использования города в экскурсионном отношении для школьных

групп, прибывающих в Ярославль из уездов Ярославской губернии» [4]. Активное участие в создании экскурсбазы принимали заведующий Губсоцвосом Кедров, директор музея Н.Г. Первухин, П. Космачев, который стал председателем экскурсбюро. Ими были утверждены 32 темы экскурсий, которые, в основном, были разработаны еще до 1917 г. В то же время появились и новые темы, продиктованные жизнью: по мятежу 1918 г., по картинной галерее, созданной в 1919 г., по музею санитарного просвещения по темам: «Гигиена» и «Заразные болезни».

1 июля 1924 г. был подведен итог экскурсионной работы: 13 сотрудников экскурсбазы приняли 18 групп учащихся - 6 из городских и 12 из сельских школ, всего 572 человека; было проведено 44 экскурсии. На базе организовали тщательный учет экскурсионной работы. Каждая группа заполняла подробную анкету, целью которой было «учесть целесообразность предлагаемого данной группе материала и правильность метода работы». Параллельно экскурсовод заполнял анкету, цель которой – выявить подготовку группы, правильность педагогического подхода. Сопоставление обеих анкет давало достаточно полное представление об эффективности работы экскурсбазы. Подводя итоги летней работы, А.Г. Полотебнов писал: «Экскурсии заметно возбуждают интерес к вопросам краеведения, то есть как раз выявляют краеведческий уклон современной школы» [5].

Большая часть экскурсий проводилась непосредственно на месте, в каждой конкретной школе. На проведение экскурсии в сельской школе 1 ступени в 1925 г. отводилось три дня. В первый день нужно было «провести подготовку... частично в школе (не более 1 ч.), в пути и на месте экскурсии, затем и самую экскурсию; во второй день – обработку материалов и писание уч[ащими]ся впечатлений в своих экскурсионных дневниках; в третий день – составить отчетный доклад» [6, с. 24]. После окончания экскурсионного периода педколлектив сельской школы на своей волостной конференции заслушивал и обсуждал сводные доклады каждой школы по проведенным экскурсиям. После этого составлялся волостной отчетный доклад, к которому прилагались характерные отчеты школ и дневников учащихся. Этот документ, утвержденный на пленуме волостного исполнительного комитета, отсылался в уездный отдел народного образования для аналитической обработки.

Городские школы 1-й ступени вводили в практику экскурсионной работы продолжительные летние экскурсии в деревню – «смычки» с сельской школой «с приличной дозой политико-просветительной работы среди молодежи и взрослого населения». Например, ученики ярославской 9-летней школы им. Н.А. Некрасова несколько дней провела в Чебакове, а 2-я школа 1 ступени отправила своих учащихся в Ивановку [6, с. 29].

В 1926 г. Ярославль посетил нарком просвещения А.В. Луначарский. В своей беседе с работниками школ он, в частности, подчеркивал необходимость экскурсий, объясняя это тем, что всякое знание, приобретаемое учащимися, должно быть основано на реальной жизни, а ее усвоение проходит путем ее непосредственного изучения [7]. В качестве примера он приводил опыт Чебаковской школы Ярославского уезда, которая в 1927 г. получила первую премию в конкурсе на лучшую школу 1 ступени благодаря хорошо налаженной краеведческой работе.

1927 год в Ярославле был отмечен рядом существенных новшеств. Впервые за годы советской власти кроме школьных экскурсий летом стали проводиться дальние пешие путешествия школьников и студентов. За этим видом деятельности закрепляется термин «туризм», который сохранится в течение последующих десятилетий. Важной особенностью было то, что эту работу проводили не только школы, но и комсомольские и пионерские организации. Юные пионеры Ярославля разрабатывали план этой работы с целью ее распространения в пионерских отделах губернии. В связи с новыми начинаниями К.Л. Студитский – педагог, имевший уникальный опыт организации подобных походов до 1917 года, подробно делился своим опытом на страницах журнала «Наш труд», а его 16-летний сын, студент педагогического техникума Михаил Студитский был руководителем многодневного похода школьников по Ярославской губернии.

Развитие туризма шло и через клубную работу в школе, ярким проявлением которой был опыт работы кружка юных натуралистов Рыбинской 9-летней школы им. А.В. Луначарского. В течение 1925-1927 годов кружковцы изучили бассейн реки Черемухи до истоков (свыше 80 верст), бассейн реки Волги на 30-40 верст выше и ниже города Рыбинска, исследован район села Каменники (в 20 верстах от города Рыбинска), тщательно изучен

район под названием «Мариевка» - место экскурсий всех школ города Рыбинска. В помощь этим школам кружком издано большое «руководство для экскурсантов по Мариевке» с подробным описанием всех особенностей названной местности (сборник включил в себя триста страниц рукописного текста) [8].

В 1928 г. Наркомпрос разработал специальную инструкцию «О работе школ в весенне-летнем триместре и во время летних каникул». В ней рекомендовалось проводить летом хотя бы одну дальнюю экскурсию с 1-2 ночевками или один военный поход. Впервые за годы новой власти туризму придается четко обозначенный военизированный аспект. Не случайно в № 11 за 1927 г. «Нашего труда» появилась статья «Задачи школы в связи с военной опасностью», в которой ее автор П. Космачев писал: «Вторая мировая война становится реальной угрозой»[9].

Летом 1928 г. работа экскурсбазы в Ярославле отличалась значительной активностью. Было принято 3735 учащихся [10] на 37 экскурсионных объектах. Большую их часть составляли фабрики и заводы, а на втором месте были музеи. В конце 1920-х годов в Ярославле появились новые экскурсионные объекты: хлебозавод, фабрика «Возрождение», где показывалась технология пошива пальто, пожарная каланча, автомобильный и тормозной завод, Ляпинстрой, библиотека и музей книги. Хорошо была продумана для детей экскурсия «Борьба с красным петухом», которая включала подъем на пожарную каланчу с обзором Ярославля, включение ложной пожарной тревоги и действия при этом пожарной дружины [11]. В соответствии с характером эпохи детям проводили экскурсии антирелигиозной тематики, в частности по Ростовскому музею.

К началу 1930-х годов в школах происходит возврат к предметному обучению и отказ от повсеместного использования экскурсионного метода.

Туристско-экскурсионная работа становится частью воспитательной работы школы, а руководство этой работой постепенно ставится под контроль политических молодежных организаций, прежде всего, ЦК ВЛКСМ. В 1930 г. ЦК ВЛКСМ создает Центральную Детскую Экскурсионную Туристическую станцию, задачей которой было содействие развитию экскурсионно-туристической работы в школах. В 1931 г. принимается решение



ЦК ВЛКСМ создать на местах детские экскурсионно-туристические станции.

Таким образом, 1920-е годы были временем педагогических экспериментов, когда политизация и идеологизация лежали в основе всего учебно-воспитательного процесса.

Один из зачинателей детского туристского движения в Петрограде профессор И.И.Полянский писал: «Из всех благих начинаний, написанных на новом знамени, экскурсионное дело чуть ли не единственное, про которое можно сказать: да, оно привилось и по сравнению с прошлой школой двинулось вперёд...».

### **Библиографический список**

1. Кадек, М. Е. К вопросу о краеведении в школе (Важность вопроса и несколько практических выводов) [Текст] / М. Е. Кадек // Наш труд. – 1923. – № 3. – С. 20-24.

2. Антонов, Е.Б. Детский туризм в Ярославле в начале 1920-х годов [Текст] / Е.Б. Антонов // Сопровождение одарённых детей и талантливой молодёжи в системе образования: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. I. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 272-277.

3. ГАЯО. – Ф. Р-178. – Оп.1. – Д. 2221.

4. О летних экскурсиях [Текст] // Наш труд. – 1924. – № 5. – С. 43.

5. Полотебнов, А. Из опыта наших летних экскурсий (месячные работы экскурсантов при ГУБОНО) [Текст] / А. Полотебнов // Наш труд. – 1924. – № 7. – С. 30-34.

6. Литвинов, Н. Организация летних экскурсий [Текст] / Н. Литвинов // Наш труд. – 1925. – № 4.

8. Ветвинский, А. Школьные экскурсии [Текст] / А. Ветвинский // Наш труд. – 1926. – № 3-4. – С. 23.

9. Дьяконов, Н. Клубная работа в Рыбинской 9-ти летней школе имени Луначарского [Текст] / Н. Дьяконов // Наш труд. – 1927. – № 3. – С. 46-50.

10. Космачев, П. Задачи школы в связи с военной опасностью [Текст] / П. Космачев // Наш труд. – 1927. – № 11. – С.14-16.

11. Об экскурсионной работе [Текст] // Наш труд. – 1928. – № 7-9. – С.53-54.

12. Голос, А. Из экскурсионной практики. (Экскурсбюро ГубОНО) [Текст] / Голос А. // Наш труд. – 1929. – № 5-6. – С.101-106.

### Тестирование как средство стимулирования познавательной активности студентов

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие активных методов обучения, его отличительные особенности, а также тестирование как один из методов активного обучения. Для развития творческой направленности тестирования студентам предлагается самим сформировать вопросы тестов, а затем обменяться ими и ответить на тест, составленный другим студентом. При этом изменяется личностное отношение к предмету, а умение грамотно поставить вопрос проверяет степень ориентации в материале.

**Ключевые слова:** активные методы, обучение, тестирование, мотивация, творческая направленность.

Известно, что обучение – двусторонний процесс, включающий деятельность преподавателя – преподавание и деятельность обучаемого – учение. Преподавание должно быть направлено не просто на передачу знаний, а на создание познавательных мотивов обучаемого, на совершенствование его познавательной деятельности от простого восприятия и запоминания учебной информации к самостоятельному ее добыванию.

Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

Поэтому важнейший принцип работы студентов – принцип активности, когда в процесс обсуждения или любую иную учебную деятельность вовлекается *каждый* студент. Для этой цели рационально использовать активные методы обучения.

Активные методы обучения – это те, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых [1, с.92].

При активном обучении студент в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Одной из приоритетных задач современности является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого студента. Поэтому использование активных методов обучения является основой развития познавательной компетентности студентов. Активные и познавательные способности формируются и развиваются в процессе познавательной деятельности, когда обучаемый не просто слушатель, а активный участник в познавательном процессе.

Одним из методов активного обучения может быть тестирование, которое чаще всего воспринимается исключительно как метод контроля. При этом необходимо подчеркнуть, что тестирование - это стандартизированная форма контроля знаний, ограниченная во времени. Иногда тесты могут проверить способности обучающегося логически мыслить, он может не знать ответа, а вывести его, догадаться методом исключения. Использование тестирования как метода контроля приносит определен-

ный результат тогда, когда обучающиеся видят его смысл, когда у теста неотчужденный характер. Контроль - это поддержка обучающегося.

Экзаменационный тест, в отличие от обучающего, имеет жесткие временные границы, причем преподаватель может установить либо время выполнения всего теста, либо время выполнения каждого отдельного вопроса (если выполнять тест на компьютере). Экзаменационный тест обучаемый не может повторить, лишь может посмотреть на совершенные ошибки. Все набранные учащимся баллы переводятся в отметку по общепринятой пятибалльной шкале.

Один и тот же тест может быть использован для разных целей: в качестве обучающего, в качестве зачетного, в качестве части итогового теста.

Для развития творческой направленности тестирования студентам предлагается самим сформировать вопросы тестов, а затем обменяться ими и ответить на составленные другим студентом вопросы. Когда тест создан самостоятельно, то обучаемый по необходимости, в силу заданных условий находится в надситуативном положении. Меняется его личностное отношение к предмету, а умение грамотно поставить вопрос проверяет степень ориентации в материале. Обучающийся осознанно и предметно обращается с терминами и понятийным аппаратом.

Таким образом, для грамотного и осознанного использования тестирования в учебном процессе, полного использования потенциала творческого развития студента необходимо четко понимать его место в нем. При этих условиях тест становится и средством обучения, и средством проверки, и тогда он имеет конкретную цель, смысл и свое место в учебном процессе.

Тестирование позволяет охватить многие аспекты изучаемого материала за небольшой промежуток времени. Также можно проверить не только знания и понимание изученного, например:

Установите соответствие между нормативными документами и их определениями.

1. Государственный стандарт высшего педагогического образования.

2. Квалификационная характеристика педагога.

3. Профессиограмма

- [(a)...] базовый нормативный документ, определяющий структуру и содержание высшего педагогического образования;
- [(b)...] основной нормативный документ, фиксирующий требования к различным категориям педагогических работников;
- [(c)...] перечень требований, предъявляемых к личности педагога, способностям, мастерству, психолого-физическим возможностям.

Кроме того, можно проверить умение применять полученные знания в конкретных ситуациях, например:

Соотнесите формы, методы и средства воспитания с примерами их реализации:

- 1) формы воспитания
- 2) методы воспитания
- 3) средства воспитания

- [(a)...] награждение ученика за активное участие в спортивной жизни школы;
- [(b)...] стенд «Наши выпускники»;
- [(c)...] классный час «В мире профессий».

В настоящее время существуют различные виды тестов: с множественным выбором ответа, на соотнесение, с открытыми вопросами со свободным изложением ответа, которые ставят студента на позицию активного участника познавательного процесса. В этом случае задачей тестирования будет не столько проверить обучаемого, сколько мотивировать его на освоение материала, заинтересовать новыми фактами или просто поисками правильных ответов при дальнейшем ознакомлении с новым материалом. Такой тест не имеет ограничений по времени, обучаемый может повторить его выполнение, увидеть отчет о выполнении (посмотреть ошибки и, при необходимости, исправить их).

### **Библиографический список**

1. Педагогические технологии [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.

**Технология «Лента событий» как средство  
интеграции учебной и внеучебной деятельности  
в воспитательной системе вальдорфской школы**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность технологии «лента событий» и показывается ее роль в интеграции учебной и внеучебной деятельности в воспитательной системе вальдорфской школы. Описывается содержательная сторона данной технологии, которая представляет собой череду праздников, являющихся системообразующим началом воспитательной системы, и ее процессуальная сторона, предусматривающая использование методов, приемов, средств, форм подготовки и проведения праздников.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, воспитательная система, интеграция учебной и внеучебной деятельности, вальдорфская школа.

В настоящее время в отечественной школе усиливается взаимное влияние учебной и внеучебной деятельности, познавательный компонент учебной деятельности все больше проникает во внеучебную деятельность, а формы и виды внеучебной деятельности – в учебную. Опыт интеграции этих видов деятельности, осуществляемый в образовательных учреждениях, основанных на альтернативных концепциях, в частности в вальдорфской школе, может представлять интерес для остальных школ.

Педагогическая концепция вальдорфских школ, основанная на антропософии, была создана и воплощена в жизнь Р. Штайнером в начале XX века. Она получила широкое распространение во многих странах мира. Начавшаяся в начале 90-х годов перестройка отечественной системы образования способствовала ее внедрению в образовательную практику нашей страны. Одна из первых вальдорфских школ появилась в Ярославле (НОУ школа-сад на ул. Вольной), что позволило нам подробнее познакомиться с опытом функционирования ее воспитательной

системы и той технологией, которая лежит в ее основе. Мы назвали ее «лента событий» (Т.Н. Гаврилова) потому, что ее содержательной составляющей является череда крупных праздников, которые, как движущаяся лента, сменяют друг друга и становятся для ее участников (учеников, учителей, воспитателей, родителей) очень значимым событием. Рассматриваемая нами технология удовлетворяет основным методологическим требованиям (концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость).

Технология «лента событий» является средством интеграции внеучебной и учебной деятельности в воспитательной системе вальдорфской школы. Дело в том, что лейтмотивом уроков в период подготовки того или иного праздника является его содержательная составляющая. На уроках литературы дети учат стихи, посвященные празднику соответствующего времени года, им рассказывают или они сами читают (в зависимости от возраста) легенду, связанную с предстоящим праздником. На уроках музыки разучиваются соответствующие песни. Так, например, к празднику фонариков дети разучивают незамысловатую песенку:

Гори, сияй мой фонарик,  
С тобой я вместе иду.  
На небе звезды сияют,  
А мы сияем внизу.  
Фонарик мой, фонарик мой,  
Мы светим вместе с тобой.  
Фонарик мой, фонарик мой,  
Мы светим вместе с тобой.  
Не страшен вечер нам поздний,  
Не страшен сумрак ночной.  
Горят у ангелов звезды,  
Горит фонарик мой.  
Фонарик мой, фонарик мой,  
Мы светим вместе с тобой.  
Фонарик мой, фонарик мой,  
Мы светим вместе с тобой.

На уроках рукоделия готовятся костюмы, делается выпечка, на уроках эвритмии разучиваются танцевальные движе-

ния, передающие настроение праздника, на уроках живописи рисуются декорации к театральному действию, картины, отражающие сущность предстоящего события, и т. п.

Почему именно праздники и какие конкретно являются содержательной частью технологии «лента событий»? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо обратиться к некоторым положениям концепции вальдорфской школы, разработанной Рудольфом Штайнером, а именно, о роли ритмических циклов в жизни ребенка. Он, руководствуясь принципом природосообразности воспитания, считал, что ритмы жизни людей вплетены в ритмы природного цикла («Душа с Землей вместе дышит»). Вся жизнь окружающей нас природы пронизана ритмом и повторениями (времена года, неделя, части суток и т.д.), и жизнь детей тоже имеет свои ритмические циклы. Вальдорфская педагогика считает одним из условий гармонического развития детей организацию их жизни в школе в соответствии с их ритмическими циклами. Поэтому в детском саду и школе есть понятие ритм дня, недели, года. Жизнь в ритме дает ребенку уверенность и спокойствие.

Ритм дня предполагает чередование «вдоха» и «выдоха». «Вдох» связан с впитыванием ребенком новой информации от воспитателей и учителей, а «выдох» - со свободным выражением воспринятого. В детском саду, например, это может быть свободная творческая игра ребенка, в школе – оформление тетрадей по эпохе главного урока.

Недельный ритм в детском саду состоит из чередующихся занятий рисованием, лепкой, прядением, выпечкой, генеральной уборки помещения в строго определенный день недели. В школе – это занятия по установленному расписанию, в котором первым уроком на протяжении нескольких недель (эпоха) обязательно идет так называемый главный урок, продолжительностью один час сорок минут, за которым следуют остальные уроки по сорок пять минут.

Годовой ритм связан с астрономическими событиями. Рудольф Штайнер подробно объясняет значение этого в своей книге «Сопереживание годового кругооборота в четырех космических имажинациях» (Первая лекция. Дорнах, 5 октября 1923 г.). Он пишет: «Во время весны и при наступлении лета человек своим сердцем и своей душой окунается в то, как появляется распуска-



ющая и прорастающая жизнь, как повсюду элементарные существа стремительно летают по линиям, предназначенным для них ходом планет ... Мы только в том случае добьемся сопереживания созревания, роста, цветения и зарождения, если в то время, когда лето склоняется к осени, мы сможем сопережить ту угасающую, блекнущую, поникающую и умирающую жизнь, которая бывает осенью. И если в середине лета в состоянии космического бодрственного сна мы поднимаемся с элементарными существами в те области, где вовне и внутри нашей души проявляются планетарные воздействия, то к середине зимы мы должны спуститься сквозь зимний мороз и снежный покров к тайнам земных недр, мы должны участвовать в умирании и угасании природы, которое начинается осенью» [2]. Если выразить эту мысль очень коротко, то каждое важное астрономическое событие оказывает сильное влияние на наше физическое, психическое и духовное состояние. Другими словами, например, поворот Солнца летом радикально меняет сложную телесно-душевно-духовную организацию человека, предопределяя его к «иной деятельности, иному чувству и иным переживаниям».

По-настоящему понять времена года можно, сопереживая их, когда происходит некоторое отождествление субъекта переживания с объектом. В каждом времени года свое настроение. По мнению Р. Штайнера, летом человек, вслед за природой, которая расцветает, тянется к солнцу, тоже пребывает в безмятежном состоянии, ощущает себя свободным от силы земного притяжения, нужды и необходимости. Зимой, когда природа засыпает, человек тоже черствеет душой, становится более эгоистичным, ищет славы и богатства. Осень является переходным временем года, когда человек ностальгирует по летним наслаждениям и теплу и пытается сосредоточиться на материальной безопасности и индивидуальных интересах. Чтобы не поддаваться этим соблазнам, педагогика вальдорфских школ и предусматривает проживание детьми череды праздников. Они позволяют детям почувствовать связь своей души с изменяющимся миром. Основной мотив цикла праздников — переживание кругооборота года в образной форме, созвучной детскому мироощущению. Праздник включает в себя путь подготовки, проведение и паузу перед переходом к следующему празднику. Каждый из них свя-

зан с той или иной добродетелью (сочувствие, доброта, благодарность, мужество), которая предстает в виде сказки или другого игрового действия.

В сентябре – это праздник урожая, заботливо выращенного и собственноручно собранного. Дети, учителя и родители вместе мелют муку, пекут каравай или пироги, сушат фрукты, грибы, ягоды, варят варенье и повидло, каждому ребенку вручают корзинку с осенними дарами. Атрибутика осени находит свое отражение и на столе времени года, который есть в каждой группе детского сада и в каждом классе школы. Главной добродетелью этого праздника является благодарность природе за ее щедрые дары.

Следом за ним 29 сентября следует праздник Архангела Михаила – рыцарский праздник. На улице становится все прохладнее, деревья сбрасывают листву, все реже проглядывает солнце, начинается темное время года, все труднее вставать утром. Детям в эти дни особенно нужно мужество, преодоление, терпение. Мотивом праздника является легенда о Святом Архангеле Михаиле, который победил дракона и подарил людям мужество. В этот день происходит посвящение в рыцари, дети пьют из настоящего кубка морс из клюквы, брусники или калины с ароматными пряностями, сражаются с драконом, преодолевают различные препятствия и т.п. Р. Штайнер писал: «Подходя к тайнам осени и зимы во время Михайлова дня, человек должен в чувстве сопереживать увядающее, умирающее, угасающее, мертвое, но он должен делать это иначе, нежели в середине лета, когда отдавался природному сознанию. Напротив, он должен развивать самосознание. В то время, когда природа умирает, он должен противопоставить природному сознанию силу самосознания» [2]. Преодоление трудностей, страха пробуждает веру в себя. Главной добродетелью этого праздника являются мужество, бесстрашие. Р.Штайнер выразил это так: «Человек должен научиться праздновать Михайлов день как праздник бесстрашия, как праздник, освобождающий от страха; праздновать Михайлов день как праздник внутренней инициативы и внутренней силы ... Праздник сильной воли - вот как надо представлять себе праздник Михаила... он должен стать праздником, который обновляет все внутреннее человека» [2].

В ноябре проходит праздник фонариков. Он связан с именем святого Мартина, которого почитает и католическая церковь, и православная. В юности он был римским легионером, и суровой зимой, въезжая в город Амьен, увидел замерзшего нищего, который просил милостыню. Мартин разрубил пополам свой красный солдатский плащ и отдал половину нищему (весь плащ он отдать не мог, т.к. это была необходимая часть его военной формы). Ночью, во время сна, Мартину явился Христос, одетый в эту часть плаща, и сказал: «Согрев нищего, ты согрел и меня». Мартин оставил армию, крестился и стал монахом. Он помогал нищим и обездоленным, а сам вел крайне аскетичный образ жизни [1]. Католики празднуют день святого Мартина одиннадцатого ноября. В это время ночи становятся долгими, а дни короткими, рано темнеет, землю сковывает холод. Природа готовится к зимнему сну. Но все это можно пережить, если хранить в душе частицу солнечного света, помогать другим, быть чутким и внимательным. Символом добра и света становятся чудесные фонарики, которые изготавливают дети и зажигают их в темное время дня. Фонарики призваны помочь людям пережить холод и темноту наступающей зимы. К праздничному спектаклю готовятся костюмы, декорации, печется печенье, которым дети угощают друг друга, учителей, родителей, гостей. Дети и взрослые, «вооружившись» самодельными фонариками, отправляются на поиски клада, который припрятали гномы. Нравственный смысл праздника фонариков - развитие в детях чувства сострадания и сопереживания, радости от умения поделиться душевным теплом с другими людьми.

В декабре идет подготовка к празднику Рождества. Каждая из четырех недель ожидания праздника имеет свой смысл. Дети переживают все события, предшествующие рождению Христа. На первой неделе в садике и школе на столе времен года появляются камни, минералы, кристаллы. На второй неделе – мир растений (ветки, мох, кора). На третьей неделе возникают животные (овцы и ягнята, птицы, ослик и вол). На четвертой - пастухи, вертеп, Мария и Иосиф. Дети и взрослые готовят рождественские спектакли, делают поделки для ярмарки. Празднование Рождества сопровождается рождественской ярмаркой, проводятся мастер-классы, где все желающие в преддверии Нового года могут изготовить что-нибудь интересное и красивое

для своих друзей и родственников. Удивление, ожидание радости – вот те состояния, которые переживают дети в этот период.

После Нового года главным праздником является Масленица – яркий праздник прощания с зимой, встречи весны. Он проходит на улице. Дети, учителя и родители выезжают в лес, где на поляне разводят костер, водят хороводы, поют народные масленичные песни, катаются на санках, проводят командные игровые соревнования, едят блины, ну и конечно, сжигают чучело. Озорное веселье Масленицы входит в жизнь детей, предвещающая весну.

Следующим крупным событием является праздник Пасхи. Идея возрождения новой жизни, воскресения лучше всего переживается детьми при посадке в землю семян злаковых культур – пшеницы, овса, ржи или весенних луковичных растений. Они наблюдают за тем, как они прорастают, готовят восковые свечи для пасхального кулича, раскрашивают яички, пекут куличи, ставят театральные постановки, читают стихи, поют пасхальные гимны. Атрибутика этого праздника также находит свое отражение на столиках времени года.

Замыкает годичный круг праздник Ивана Купалы. Сейчас этот древний языческий праздник отмечают в ночь с 6 на 7 июля, как день Рождества Иоанна Крестителя (по старому стилю 23-24 июня – день летнего солнцестояния). Содержательной основой всей купальской обрядности (сбор трав и цветов, плетение венков, украшение зеленью построек, разжигание костров и перепрыгивание через них, обливание водой) является мотив изгнания нечистой силы, которая, по народным представлениям, особенно опасна в это время.

Ученики, учителя, родители устраивают гулянья на лужайке между украшенными березками, разжигают костер, водят хороводы, прыгают через костер (почти угасший, в соответствии с требованиями противопожарной безопасности).

Рассматривая содержательную составляющую технологии «лента событий», мы коснулись и процессуальной ее стороны, предусматривающей использование методов, приемов, средств, форм подготовки и проведения праздников. Основными из них являются игры, рассказывание легенд, сказок, постановка спектаклей, чтение стихов, исполнение песен, эвритмических

танцев, изготовление костюмов, декораций, выпечка печенья, куличей, пирогов и т.п. Во все это включены дети, учителя, родители и воспитатели. На празднике они являются и гостями и хозяевами одновременно, причем не только подготовка к нему, само праздничное действо, но и воспоминание о нем остается в душе каждого из них.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности вокруг главных событий каждого времени года в воспитательной системе вальдорфской школы способствует межвозрастному общению детей, формированию традиций школы, сплочению учебного, педагогического и родительского коллективов, развитию познавательных интересов детей, раскрытию их творческого потенциала, восприятию учебно-воспитательного процесса как важной части общей жизни. А уверенность, спокойствие, ощущение добра вокруг себя, также являющиеся результатом этой интеграции, благоприятно влияют на физическое и психическое здоровье детей.

#### **Библиографический список**

1. Йохансон, И. Истории к праздникам года [Текст]: для детей: пер. с нем. / Ирена Йохансон. – Калуга: Духовное познание, 1993. – 111 с.
2. Штайнер, Р. Сопереживание годового кругооборота в четырех космических имажинациях (Первая лекция. Дорнах, 5 октября 1923 г.) // © Copyright Р.Штейнер (перевод: А.Демидов) ([al-demidov@yandex.ru](mailto:al-demidov@yandex.ru))/-Размещен: 12/02/2012, дата обновления: 25/06/2012. 197k. (дата обращения: 01.02.2014).

**УДК 378**

*Л.Н. Данилова*

#### **Принципы реформирования общего образования**

**Аннотация.** Очевидно, что процесс реформирования в любой сфере должен вестись на научной основе. Незнание законов или пренебрежение ими, закономерностями, принципами реформирования неизбежно обрекают его на трудности и прова-

лы. Поэтому одной из важнейших задач теории реформирования общего образования является разработка соответствующих научных принципов.

**Ключевые слова:** школьное реформирование, теория реформирования общего образования, принципы реформирования общего образования, закономерности.

Принципы реформирования общего образования – это общие требования, в соответствии с которыми должен быть организован данный процесс для достижения его эффективности, поэтому они выступают связующим звеном между теорией и практикой этого процесса. Иначе говоря, принципы школьного реформирования отвечают на вопрос, каким оно должно быть, чтобы его ход и результаты стали успешными.

Принципы логически следуют из собственных закономерностей теории, из философских, социальных, логических и прочих законов и закономерностей (т.е. они не являются объективной данностью, а формулируются в соответствии с представлениями о предмете на основе нескольких закономерностей).

Серьёзные попытки определения принципов реформирования именно общего образования нами не обнаружены, однако принципы образовательных, социальных и институциональных реформ уже являлись объектом внимания исследователей. К примеру, в своей диссертации доктор экономических наук Н.А. Пашкус выделила 8 принципов осуществления образовательных реформ, а именно: целенаправленность; эффективность реформ; оптимальный выбор вариантов реформирования; системность; непрерывность; регулируемость и гибкость; социальная защищённость людей от последствий проведения реформ; необходимость сопровождения реформ [3].

Г.Е. Егоров в диссертации по философии предлагает список требований к социальным реформам: целенаправленность; комплексность; осуществление людьми с реформаторским мышлением, обладающими острым умом, твёрдой волей, незаурядными организаторскими способностями, высокой степенью ответственности, креативностью; вариативность [2]. Свой взгляд на требования к социальным реформам предлагает известный отечественный культуролог, социолог, философ А.С. Ахиезер [1].

Некоторые из них подходят и для организации школьного реформирования, поскольку вытекают из его закономерностей, например, целенаправленность (Н.А. Пашкус, Г.Е. Егоров), комплексность (Г.Е. Егоров), учёт социокультурных особенностей страны (А.С. Ахиезер). Однако они отражают лишь небольшую часть закономерностей реформирования общего образования, поэтому мы выделили другой список принципов.

1. Важную роль при организации реформирования школы играет соблюдение принципа целенаправленности. Он указывает на зависимость всего реформирования от его целей, в соответствии с которыми и будут разрабатываться и проводиться реформы, подбираться содержание, инструменты, ресурсы и т.д. Реформирования не бывает без целей, и речь идёт не о наличии таковых, а о качестве их постановки и распространения. Цели и задачи должны формулироваться чётко и конкретно, поскольку их должны знать и понимать все основные субъекты.

2. Принцип актуальности. Любое реформирование, в том числе и школьное, должно быть действительно актуальным, т.е. должна существовать объективная потребность в совершенствовании общего образования. Данный принцип имеет двойственную природу, поскольку выражает актуальность изменений как на национальном (региональном), так и на личностном уровне. Потребность в реформах должна быть реальной для государства, общества и для отдельных субъектов.

3. Принцип консенсуса. Это поддержка решения не только властными структурами, но и социальными группами, чьи интересы напрямую затрагиваются реформами, но прежде всего большинством специалистов, квалифицированных в вопросах образования и управления.

4. Принцип приоритета государства, по которому государство выступает гарантом усовершенствования общего образования в лице команды реформаторов и высокопоставленных чиновников, в чьей компетенции находятся планирование, проведение и управление реформационным процессом, оно несёт ответственность за результаты изменений перед обществом.

5. Принцип благоприятности момента. Он требует поиска правильного, наиболее удачного момента для запуска реформирования и наличия различных факторов, способствующих успешности преобразований.

6. Принцип компетентности. На всех уровнях управления реформирование должно осуществляться людьми, знающими, что, как и зачем им делать. Эффективное реформирование общего образования невозможно, если педагоги не понимают смысла данной преобразовательной деятельности или не умеют применять изменения на практике. Одновременно требуется, чтобы реформы управлялись командой специалистов своего дела, людьми ответственными, обладающими реформаторским мышлением, проницательностью, волей, незаурядными организаторскими способностями и специальными знаниями о специфике реформирования школы.

7. Принцип социальной поддержки. Достижению успеха содействует, когда замыслы и действия реформаторов принципиально поддерживаются затрагиваемыми реформой группами. Каждая из них имеет свои интересы и потребности, и поддержку обеспечивает отражение данных потребностей с содержанием реформ. С другой стороны, они могут не совпадать с интересами государства, и значение реформ для общества (некой его части) носит негативный характер, в таком случае государство должно продумывать и обеспечить меры нивелирования последствий реформ для конкретной группы.

8. Принцип культуросообразности. Реформы должны произрастать из глубины традиций образовательной системы и соответствовать национальным реалиям. При заимствовании реформ следует тщательно анализировать соответствующие реформы за рубежом, чтобы выделить не только специфику их содержания и мер, но также определить условия, способствовавшие успеху и тормозившие процесс. Поскольку обеспечить сходство финансовых, демографических, политических, кадровых, ментальных и прочих условий сложно, то ключевое значение при равнении на чужие реформы приобретают социокультурный подход и метод реформационного экспериментирования: грамотный учёт национальной специфики и эксперимент помогут реализовать идею зарубежной реформы или вовремя от неё отказаться.

9. Принцип комплексности реформационного процесса. С одной стороны, он отражает неразрывное единство и взаимодействие всех его компонентов (субъект, объект, характер их взаимодействия, субъективная и объективная сторона реформи-



рования), указывает на необходимость обеспечения их взаимосвязанности и согласованности, с другой – сложность, многозначность влияния, оказываемого внутренними и внешними факторами на процесс и результаты реформирования.

10. Принцип гласности и открытости делает информацию о реформировании открытой и доступной для граждан. Следует привлекать общество к разработке программных документов, выяснять и учитывать мнение различных социальных групп, затрагиваемых реформой. Всё это соответствует базовому принципу демократизации, задекларированному в конституциях европейских государств, и способствует более тщательной разработке школьных реформ.

11. Принцип эффективности управления. От качества управления реформированием общего образования зависит реализация изменений и конечные результаты. Высокая эффективность деятельности по управлению реформационными процессами обеспечивается различными принципами управления, установленными современным менеджментом, в частности, ответственности управления, обратной связи, законности, сочетания централизации и децентрализации, мотивации кадров, систематичности и объективности контроля и т.д.

12. Принцип научности реформирования. Данный процесс нуждается в научном обосновании, его подготовка должна осуществляться на основе объективной информации и научных методов, в реализации реформирования школы следует опираться на знания наук, предметом которых являются образование, управление, общество, менталитет.

13. Наконец, сама сущность и цели реформирования утверждают принцип обязательности улучшения, т.е. общеобразовательная система в результате реформационного процесса должна перейти не просто в новое, но в лучшее состояние. Этот принцип закрепляет позитивный характер всех преобразований, подразумевая, что проводимые изменения должны быть грамотными настолько, чтобы усовершенствовать общеобразовательную систему и не навредить ей.

Можно выделить принципы общие и специфические. Общими принципами реформирования мы считаем принципы, распространяющиеся на все реформационные процессы, незави-

симо от политической культуры в обществе, специфические ограничены рамками государственного правления. Все они носят универсальный характер, выступая в качестве закономерных требований, в соответствии с которыми могли бы осуществляться реформационные процессы как в предыдущие периоды истории школы, так и в будущем, и в различных регионах. Принципы проявляются во взаимодействии друг с другом, а их совокупность обеспечивает оптимальное управление реформированием.

### **Библиографический список**

1. Ахиезер, А.С. Ценности общества и возможности реформ в России [Текст] / А.С. Ахиезер // *Общественные науки и современность*. – 1994. - № 1. – С. 17-27.
2. Егоров, Г.Е. Системный характер социальных реформ в современной России [Текст] / Г.Е. Егоров: дис. ... канд. филос. наук. – Пятигорск, 2009.
3. Пашкус, Н.А. Инновационность реформ образования в России: методология исследования, оценка эффективности и рисков [Текст] / Н.А. Пашкус : дис. ... д-ра. экон. наук. – СПб, 2007.

**УДК 378**

*Е.О. Иванова*

### **Информационно-образовательная среда как фактор целостности учебной и внеучебной деятельности**

**Аннотация.** В статье рассматриваются интеграционные возможности информационно-образовательной среды для создания целостности учебной и внеучебной деятельности обучающихся. Анализируются компоненты информационно-образовательной среды (субъектно-целевой, содержательно-организационный, оценочно-рефлексивный), специфика самостоятельной работы учащихся с точки зрения единства урочной и внеурочной деятельности. Обозначены проблемы, которые возникают при работе в ИОС.

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, компоненты информационно-образовательной среды, внеучебная деятельность, интеграция, целостность учебной и внеучебной деятельности, самостоятельная работа обучающихся.

Развитие информационного общества обусловило новые требования к образованию, которые детерминируют его вариативность, целостность и личностную заданность. Цель образования - научить школьника ставить и решать возникающие проблемы, а для этого – ориентироваться в информационном пространстве, находить, перерабатывать, использовать и создавать информацию в том объеме, который необходим ему для саморазвития и самосовершенствования [3]. Собственно педагогическим средством, обеспечивающим потребности обучающихся в самореализации, является внеучебная деятельность, она предполагает все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [1].

Организация занятий по различным направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Представление о целостности личности и необходимости обеспечения единства обучения и воспитания как в учебном процессе, так и в ходе развивающей деятельности вне его привело к тому, что сегодня усиливается взаимное влияние учебной и внеучебной деятельности. Целостность образовательной деятельности обучающихся является одним из условий успешной реализации Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Очевидна необходимость разработки теоретических оснований и технологий обеспечения взаимосвязи, взаимообусловленности рассматриваемых видов деятельности. В связи с этим возникла потребность определения дидактических ориентиров использования ресурсов информационно-образовательной среды (ИОС) для обеспечения педагогически целесообразной интеграции учебной и внеучебной деятельности обучающихся. В данной статье мы рассмотрим дидактические возможности ИОС по обеспечению интеграции учебной и двух видов внеучебной деятельности: познавательной деятельности и ценностного общения.

Информационно-образовательная среда рассматривается нами как созданная субъектами образования совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающая достижение целей обучения и воспитания (в том числе и самообразования). ИОС создается субъектами

образовательного процесса в своих целях. Это создает условия для ценностно-смысловой ориентации учащихся – они могут осознанно ставить собственные цели, опосредующие внешние, заданные преподавателем, самостоятельно определять потребность в информации, оценивать ее в соответствии с поставленной целью, осуществлять нравственный выбор в ситуациях неопределенности, осознавать ответственность за результаты деятельности. При этом можно выделить индивидуальные ценности как цель для удовлетворения потребностей индивида и социальные ценности как цель для удовлетворения потребностей общества.

Внеучебная деятельность поможет решить следующие группы задач:

- Выявление интересов, склонностей, способностей и потребностей учащихся в различных видах деятельности.
- Обеспечение личностного и профессионального самоопределения обучающихся.
- Создание условий для индивидуального развития в избранной сфере деятельности.
- Формирование системных знаний, умений в избранном направлении деятельности.
- Приобретение опыта творческой деятельности, развитие творческих способностей.
- Развитие опыта коммуникации, взаимодействия, сотрудничества.
- Расширение рамок общения с социумом как формального, так и неформального, как непосредственного, так и опосредованного информационными коммуникационными технологиями.

Установлено, что интегрирующий потенциал ИОС обусловлен ее характеристиками, влияющими на целостность процесса обучения. Наиболее значимыми из них являются:

- субъектная заданность среды.
- возможности индивидуализации содержания образования и способов работы с ним;
- интерактивность и коммуникативность;
- полифункциональность [2].

В результате проведенных исследований установлено, что все компоненты ИОС в определенной степени нацелены на интеграцию учебной и внеучебной деятельности.

1. Субъектно-целевой компонент. Он обеспечивает включение учащихся в процесс образования, создание у них познавательной мотивации и цели, связанной с формированием всех видов универсальных учебных действий (УУД). Специфика данного компонента в ИОС обусловлена большим вниманием к личностным УУД (таким как мотивация самореализации, само-совершенствования, овладение соответствующими средствами и т.д.), что объясняется субъектной заданностью среды.

С позиции познавательной внеучебной деятельности и ценностно-смыслового общения обучающихся работа в условиях ИОС нацелена на:

- предоставление возможности ценностно-смыслового выбора в соответствии с индивидуальными особенностями, потребностями и интересами обучающегося;

- создание условий для прояснения и оформления смыслов в ходе самостоятельной познавательной и коммуникативной деятельности;

- конструирование пространства коммуникации – как пространства обмена смыслами, генерирования общих, совместных смыслов;

- предоставление возможности создания собственного образовательного продукта;

- обеспечение оценочной деятельности обучающихся, по отношению к осваиваемому содержанию культуры, а также самого себя (самооценка и рефлексия).

Рассматриваемый компонент ИОС предполагает ориентацию образовательного процесса на индивидуальные образовательные потребности обучающихся, на постановку ими общих генерализированных целей, а также и более конкретных, тактических, на осознанное отношение к внешним образовательным целям, заданным социумом. При этом внеучебная деятельность осуществляется с тем содержанием и в той форме, которая наиболее подходит ученику. Происходит расширение, углубление знаний, актуализируется деятельность по осознанию ценностных аспектов информации, формированию личностных смыслов. Соответственно и учебная деятельность осуществляется на качественно более высоком уровне. Формируется значимый для каждого субъекта контент, представленный в удобном

для него виде (текст, звук, анимация, графика и т.д.), выбирают средства работы с ним. ИОС обеспечивает сетевое взаимодействие (предметное или внепредметное), при котором обучающиеся с различными познавательными приоритетами, создавая общие цели (или принимая их), работают как единое целое, как коллективный потребитель и производитель знаний.

2. Содержательно-организационный компонент ИОС включает инвариантное и вариативное содержание образования, способы работы с ними. В него входит нормативно-определенное инвариантное содержание образования (ФГОС, программы, планы), вариативная часть – авторские программы (элективные курсы, курсы по выбору, факультативы и т.д.), содержание внеучебной деятельности, а также способы работы с этим содержанием. Особое место в рамках рассматриваемого компонента занимают способы общения, обеспечивающие поле коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса и использующие все возможности ИОС. Коммуникативность ИОС позволяет организовать процесс совместного решения познавательных (учебных и внеучебных) задач, осуществлять взаимообмен информацией.

Также большое место в структуре данного компонента занимает интерактивное взаимодействие с элементами ИОС или с другими субъектами. Интерактивность ИОС дает возможность ученикам взаимодействовать с элементами среды для достижения своих познавательных целей как в процессе обучения, так и в ходе внеучебной работы. Образовательный процесс строится с обязательным использованием обратной связи, с опорой на возможности интерактивного взаимодействия различных видов и уровней. Организуется интерактивный диалог, который предполагает взаимодействие пользователя с программной системой. При этом обеспечивается выбор вариантов содержания образования, режим работы. ИОС выполняет функции интегрирующего организатора учебной и внеучебной деятельности. Познавательный компонент учебной деятельности все больше проникает во внеучебную деятельность, а формы и виды внеучебной – в учебную.

Содержательно-организационный компонент ИОС связан с познавательной и ценностно-смысловой внеучебной деятельностью за счет нацеленности на информационную компе-

тентность учащихся, их умения устанавливать собственные образовательные дефициты; определять возможности для получения новых знаний (находить те ресурсы ИОС, которые могут содержать необходимую информацию); получать новую информацию, оценивать ее актуальность, достоверность, непротиворечивость и обрабатывать полученную информацию для получения желаемого результата (нового опыта); использовать возможности ИОС для сохранения результата и его презентации.

3. Оценочно-рефлексивный компонент ИОС позволяет:

1) собирать, сохранять, перерабатывать, модернизировать в зависимости от поставленной цели наиболее значимые (по любым критериям) результаты, полученные учеником в процессе обучения;

2) осуществлять рефлексию результатов;

3) осуществлять педагогическое оценивание результатов (по заранее известным ученикам критериям) и проводить необходимую коррекцию.

Значимость данного компонента ИОС для интеграции учебной и внеучебной деятельности обусловлена большим и зачастую не проверенным или научно не подтвержденным объемом информации, которой могут пользоваться учащиеся с помощью ИКТ. В связи с этим целесообразно выделить два «уровня» работы с информацией: предварительную оценку информации и оценку полученного результата – рефлексию собственных достижений. Первый уровень может быть реализован во внеучебной деятельности во время информационного поиска. Оценку информации возможно проводить по разным критериям: актуальность для решения конкретной задачи, научность, достоверность, соответствие собственным образовательным запросам, интересам, практическая значимость и т.д. Следует подчеркнуть, что ИОС создает условия для осуществления образовательных проб, которые далеко не всегда уместны в ходе учебной деятельности.

При работе на втором уровне оценочно-рефлексивного компонента ИОС целесообразно использовать портфолио в качестве рефлексивной педагогической технологии. Основным смыслом портфолио – показать все, на что ты способен. Педагогическая философия портфолио предполагает:

- смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет;

- интеграцию количественной и качественной оценок;
- мониторинг достижений учащихся, соотносимых с поставленной ими целью, перенос внимания с оценки на самооценку [4].

Таким образом, портфолио можно рассматривать как одно из средств интеграции учебной и внеучебной деятельности. ИОС делает актуальным электронное портфолио (вебфолио) - систематизированное собрание работ обучающегося в электронной форме – в виде папки, веб-страницы или веб-сайта, предназначенное для хранения его образовательных продуктов [5]. Это информационная сетевая образовательная технология, которая позволяет проводить мониторинг процесса образования в ходе учебной и внеучебной деятельности учащихся. Портфолио обеспечивает реализацию ценностно-смыслового общения, так как является компонентом ИОС, где происходит совместная работа всех участников образовательного процесса по накоплению, систематизации, анализу и представлению каждым учащимся своих результатов и достижений за определенный период времени.

Электронные портфолио обладают всеми свойствами «бумажных» (создаются с конкретной педагогической целью, содержат информацию, представленную и отобранную самим учеником, позволяют производить постоянный мониторинг хода и результатов образования, связаны с внешней и самооценкой и т.д.). Их особенности связаны с теми возможностями, которые предоставляет ИОС. С точки зрения интеграции учебной и внеучебной деятельности обучающихся, наиболее значимыми являются:

1. возможность для обучающегося многократно возвращаться к материалам, помещенным в портфолио, оценивать их с актуальной в конкретный момент времени позиции и улучшать в случае необходимости;

2. возможность обсуждения своих работ непосредственно в процессе их выполнения (на форуме), а не только в ходе презентации по окончании работы. Учащиеся сразу получают обратную связь как от учителя, так и от товарищей, родителей, что может способствовать улучшению качества их индивидуального образовательного продукта;

3. возможность представлять свои работы в форме анимации, мультимедиа, видео-и аудиофайлов, картинках и т.д. Это делает процесс создания портфолио более привлекатель-



ным, доступным и мотивированным для учащихся, а образовательный процесс приобретает не только познавательный и творческий, но и ценностно-смысловой характер;

4. возможность делать дополнительные разделы, значимые для обучающегося, включая материалы, которые связаны с внеучебной деятельностью, с учетом неограниченного объема портфолио;

5. возможность для учащихся выбирать задания не только из совокупности, предложенной учителем для осуществления учебной деятельности, но и из ИОС – те, которые в наибольшей степени соответствуют их интересам и личностному опыту;

6. возможность педагога отслеживать время работы над портфолио (программа позволяет видеть время активной работы обучающегося);

7. возможность освоения информационных умений поиска, обработки, создания, презентации и сохранения информации, коммуникации в информационной среде.

Внутреннее единство компонентов ИОС придает ей целостность, которая изначально задается и ее субъектной заданностью. Тем самым обеспечивается целостность образовательного процесса в ИОС: обучающиеся формируют собственные цели и судят о результатах вне зависимости от того, учебная или внеучебная деятельность привели к их достижению; смыслообразование, понимание личностного смысла, личностное самоопределение учащихся осуществляется в отношении социокультурных ценностей и смысла своего существования в целом; освоенная информация и способы работы с ней оказываются востребованы в обоих рассматриваемых видах деятельности.

Действенным средством интеграции учебной и внеучебной деятельности учащихся, имеющим свою специфику в ИОС, является самостоятельная работа. Удовлетворяя свои образовательные потребности в ходе самостоятельной работы, ученик предстает как носитель мышления и деятельности, способный ставить задачи и мотивированно решать их, рефлексивно относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Самостоятельная работа учащихся в ИОС протекает в сфере жизненной активности личности, ее развития и образования. Зачастую учащийся выступает как активный

конструктор собственного знания, обусловленного значимыми для него смыслами. На первое место выходят не запоминание готовых фактов, предоставленных учителем, а осознание и понимание значения знаний. За счет этого нивелируется граница между учебной и внеучебной деятельностью, самостоятельная работа осуществляется в ходе целостного образовательного процесса. Ученик приобретает индивидуальный опыт обращения с информацией, ее целесообразного применения, обеспечивающего саморазвитие и самоактуализацию.

Все перечисленные выше возможности интеграции учебной и внеучебной деятельности обучающихся в условиях ИОС создают и новые проблемы. Рассмотрим те из них, с которыми наиболее часто сталкиваются педагоги в своей практической деятельности.

Подлинная целостность учебной и внеучебной деятельности возможна при осознании обучающимися ответственности за процесс и результат деятельности, за качество полученного индивидуального образовательного продукта. Пока, к сожалению, далеко не все учащиеся как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе рассматривают образование как важнейший ресурс успешной жизни. Отсутствует понимание смысла, сути, логики процесса образования. Это не позволяет выстраивать (или выбирать) успешные стратегии самообразования. Вариативность содержания и процесса учебной и внеучебной деятельности, обеспечиваемая ИОС, для учеников становится скорее недостатком, чем достоинством. Поэтому в оба вида деятельности целесообразно включать задания на рефлекссию, на осознание отношений к результату и пути его получения. Необходимым метазнанием становится методология познания.

Отсутствует в учениках и уверенность в своих силах, что приводит к постоянному желанию переложить ответственность за свой познавательный результат на кого-то другого. «Скажите, как правильно» – часто звучащий вопрос даже на занятиях в вузе. Данный феномен можно объяснить недостаточным включением спорных научных вопросов в содержание образования, неразвитостью поисковых познавательных умений, несформированностью «вкуса» к собственным маленьким открытиям и готовности отстаивать их. Все это можно сделать во внеучебной деятельно-

сти, которая, собственно, и направлена на развитие индивидуальных возможностей и личностных качеств обучающихся.

Обучающиеся не обладают умениями выстраивать логику собственной деятельности при множественном выборе, видеть главное и второстепенное. Гипертекстовое представление материала в ИОС, вариативность образовательных сценариев, предлагаемых гиперссылками, зачастую не позволяют кратчайшим путем достигать цели. Учащиеся теряют нить рассуждения, движение мысли подчиняется неким «направляющим», заданной средой, а не познающим субъектом. Часто ученики не обдумывают предлагаемую информацию, чтобы осознать ее значимость по вектору «цель → результат», а ищут готовые ответы на случайные вопросы. Понимание своих образовательных дефицитов, которое происходит в рефлексивном выходе из конкретной ситуации, детерминируют образовательные задачи, эффективность решения которых зависит от уровня интеграции учебной и внеучебной деятельности средствами ИОС.

Учащиеся не умеют оценивать ресурсы ИОС с точки зрения их достоверности. Даже откровенные ошибки не воспринимаются обучающимися в том случае, если основное содержание документа по теме выделенным ключевым словам соответствует искомой информации. Не происходит осознания информации, наделения получаемых знаний смыслами. Поэтому целесообразно организовывать во внеучебной деятельности специальный анализ ресурсов информационного пространства, сравнивая их между собой и с хорошо известными учащимся фактами, использовать образовательные технологии, направленные на критическое осмысление найденной информации. Тем самым формируются умения оценки достоверности информации, понимание того, что далеко не каждый документ, размещенный в сети, можно использовать в своей деятельности для достижения результата. А это, в свою очередь, повысит эффективность и качество учебной деятельности.

При рассмотрении ИОС с точки зрения обеспечения целостности учебной и внеучебной деятельности необходимо отметить, что учитель предстает не как руководитель образовательной деятельностью ученика или эксперт, а как профессиональный организатор условий этой деятельности, как фасилита-

тор при определении целей, выборе соответствующего содержания, при решении проблем, оценке достигнутых результатов. Образование при этом, как уже говорилось, превращается в процесс самообразования, построения опыта и его оценки, а педагогическое взаимодействие выступает в качестве необходимой поддержки этого процесса.

### **Библиографический список**

1. Григорьев, Д.В., Степанов, П.В. Методические рекомендации по организации внеучебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] Режим доступа: [www.ipk74.ru/files/projects/fgos/3/metod\\_1\\_9kl.doc](http://www.ipk74.ru/files/projects/fgos/3/metod_1_9kl.doc)
2. Иванова, Е.О. Тенденции развития образования в условиях информационного общества [Текст] /Е.О. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Т. II. – С. 12-14.
3. Осмоловская, И.М. Изменение процесса обучения: от общества индустриального – к информационному [Текст] /И.М. Осмоловская //Народное образование. – 2009. – № 7. – С. 149-156.
4. Пейп, Дж.С., Чошанов, М.А. Учебные портфолио - новая форма контроля и оценки достижений учащихся [Текст]/ Дж.С. Пейп, М.А. Чошанов //Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 75-82.
5. Рахматулин, Р. Электронное портфолио // Информационные ресурсы России. – 2012. – №5. – С. 30-32 [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.aselibrary.ru/digital\\_resources/journal/irr/irr3648/irr36484157/](http://www.aselibrary.ru/digital_resources/journal/irr/irr3648/irr36484157/)

**УДК 374.32**

*Е.В. Лях*

### **Обзор зарубежных технологий формирования инновационной формы мышления у ребенка**

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам формирования инновационной формы мышления у ребенка. Автор выдвигает положение о том, что креативность является одной из составляющих данной формы мышления. Рассматриваются зару-

бежные технологии формирования инновационной формы мышления. Статья будет интересна педагогам и родителям.

**Ключевые слова:** креативность, инновационная форма мышления, тайм-менеджмент, метапознание, устойчивое внимание, рецензия, реакция «торможения», любознательность, лидерские качества, установление приоритетов, критическое мышление.

В современном обществе повысился спрос на социально активную личность, способную самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их реализацию. Появляются новые требования как к человеку, так и к его образованию в широком смысле этого слова: к его личностным и профессиональным качествам, творческим, креативным возможностям, его знаниям и умениям оперировать ими, постоянно их обновлять, расширять и производить новые [6]. В соответствии с этими фактами объективно возрастает потребность в конкурентоспособных специалистах.

Конкурентоспособность, профессионализм и компетентность, креативность специалиста - это те качества, от которых зависят жизненные и трудовые успехи [7]. Формирование данных качеств начинается с детства. Каждый ребенок от рождения имеет способности мыслить, воображать, познавать и т.д. Задача родителей и педагогов на современном этапе развития образовательной среды – создавать условия для формирования такого мышления, при котором ребенок смог бы генерировать новые идеи, быть мотивированным к деятельности и анализировать свои поступки. Таким образом, можно говорить об инновационной форме мышления.

Под инновационной формой мышления будем понимать способность человека вносить качественно новые изменения в сферу своей деятельности. По мнению А. П. Усольцева и Т. Н. Шамало, специфика инновационного мышления заключается в том, что оно неразрывно связано с деятельностью. Они полагают, что инновационное мышление характеризуется мотивацией, приводящей к созданию ментальной модели, и внешней предметной деятельностью по воплощению этой модели на практике [8].

В своей книге «Smart but scattered» авторы Richard Guare и Peg Dawson [2] предлагают 11 способов, позволяющих перейти от «думать» к «делать». Итак, содержание категории «думать» включает следующее:

1. Принцип «работающая память» заключается в способности удерживать информацию в голове и определять ее применение в будущем.

2. Осуществление функции планирования/ назначения приоритетов заключается в способности ребенка мыслить «стратегически».

3. Самоорганизация позволит ребенку создать систему по выполнению какого-либо проекта.

4. Тайм-менеджмент включает в себя способность ребенка «чувствовать ритм времени» и эффективно выстраивать свой путь к достижению цели посредством его деления на значимые сегменты.

5. Метапознание – способность к анализу своего мышления, включает размышления о своем поведении и взаимодействии с окружающими.

Затем авторы предлагают дополнить эти способности мышления определенными характеристиками категории «поведение»:

6. Развитие у ребенка реакции «торможения», т.е. способности обдумать свое будущее действие.

7. Эмоциональный контроль необходим в целях управления своим поведением посредством координации своих эмоций.

8. Устойчивое внимание включает в себя способность удерживать внимание и оказывать сопротивление отвлекающим факторам, таким как усталость и утомление.

9. Способность «задавать инициативу» особенно важна на этапе начала работы над проектом, при этом следует не избегать чего-либо и не откладывать что-либо.

10. Настойчивость в достижении цели – способность продолжать работать над определенным заданием, достигая успехов и предчувствуя его завершение.

11. Способность проявлять своеобразную гибкость к видоизменениям по необходимости, это качество поможет ребенку

модифицировать свои действия на основе вновь полученной информации.

Данные рекомендации по воспитанию школьника создают баланс между способностями «думать» и «делать». Таким образом, ребенок сможет не только развивать свое мышление, но и быть готовым к принятию обдуманного решения. Эти способности, в свою очередь, в будущем могут служить основой для формирования инновационной формы мышления.

В свою очередь, креативность является основной предпосылкой для формирования инновационной формы мышления. Известно, что креативность включает в себя не только способность к творчеству, но и способность реагировать на необходимость в новых подходах и продуктах. Один из основоположников гуманистической психологии К. Роджерс (США) понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем. По его мнению, креативность – это интегральная творческая способность человека [9]. Инновациями становятся реализованные на практике креативные идеи, обычно полученные при помощи креативного мышления или путем заимствования [5]. Адам Кокс в своем труде «No Mind Left Behind» выделяет 8 когнитивных способностей, которые играют решающую роль в проявлении креативности у ребенка [1]. Он предлагает педагогам и родителям использовать конкретные приемы развития креативности детей.

Таблица 1

**Приемы развития креативности (по Адаму Коксу)**

1	побуждение	«А что бы мы сказали, когда...»
2	напоминание	«Не забудь посмотреть на свою...»
3	контрольный список	«Попробуй, напиши все необходимое тебе для...»
4	состояние готовности	«У тебя есть 3 минуты на выполнение...»
5	рецензия	«Помни о том, что произойдет, если...»
6	репетиция	«Давай подумаем, какие слова ты подберешь для...»
7	размышления вслух	«Итак, для выполнения этой задачи я использую...»
8	установление приоритетов	«Для начала я...»

Тони Вагнер, профессор Гарвардского университета, известный специалист в области образования, предлагает исполь-

зовать «Семь навыков будущего», которые откроют современному школьнику путь к инновационной форме мышления [3]:

1. Критическое мышление и умение решать проблемы. Автор говорит о том, что в современной школе должны учить детей критическому мышлению, а не абстрактному. Именно эта задача должна пройти красной нитью в школе XXI века.

2. Командная работа и лидерские качества. В соответствии со «старой» школьной системой знания детей основывались на позиции учителей. В «новой» школьной системе дети должны объединяться в сообщества по интересам, в том числе посредством виртуальных технологий: видеоконференций, электронной почты, чатов, форумов и т.д. Эти методы обучения уже используются в Финляндии и позволяют эффективно решать поставленные задачи.

3. Гибкость и умение приспосабливаться к новым условиям. Вагнер призывает современных педагогов к тому, чтобы они учили детей не только читать тексты и писать доклады, но и рассуждать на различные темы в их перспективах, а также создавать многоуровневые проекты, в чем и будут заключаться знания и креативность.

4. Инициатива и предпринимательские навыки. Весь мир нуждается в Self-стартерах, в людях, которые способны генерировать идеи.

5. Умение грамотно и четко излагать мысли устно и письменно. Под эффективной коммуникацией ранее понимались стандартные 5 параграфов эссе. Современные дети в меньшей степени способны написать что-либо в формальной форме, они используют другие средства языка: написание вики и блогов, декор сайта, видеосообщение – вот в чем новые формы сотрудничества XXI века.

6. Умение искать и находить информацию. В настоящее время для ребенка нет проблемы в том, как и где найти информацию. Важнее обучить школьника ее проанализировать, оценить, выделить существенные характеристики. Век Знаний плавно модифицируется в Век Инноваций.

7. Любознательность и воображение. Способность мыслить нестандартно, творчески не только не теряет актуальности, но и приобретает все большее значение. Вопрос «А что, если...?»



становится движущей силой для ребенка, который мыслит креативно. Эта способность всегда будет отличать его от других.

По мнению Вагнера, вышеперечисленные навыки должны быть в фокусе у учителей на каждом уроке: они не менее важны (а часто наоборот), чем содержание того или иного предмета на конкретном занятии.

В данной статье освещены лишь несколько позиций по вопросу о том, как работать с детьми по формированию инновационной формы мышления, в том числе развивать креативность их мышления. Однако эти точки зрения так и останутся теорией, если мы не будем применять их повседневно.

### **Библиографический список**

1. Cox, A., No Mind Left Behind. 2007. - New York: Penguin. – pp. -103.
2. Dawson, P., & Guare, R., Smart but scattered. 2009. - New York: Guilford Press
3. Wagner, T., Creating innovators. 2012. - New York: Scribner
4. Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N.E. Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children. Tucson, 2005. - AZ: Great Potential Press,
5. Журавлев, В.А. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества [Текст] / В.А. Журавлев // Креативная экономика. - 2008. -№ 4 (16). - С. 3-8.
6. Иванова, Е.О. Тенденции развития образования в условиях информационного общества [Текст] /Е.О. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. -№ 2. –Т. II. -С. 12-14.
7. Инновационное мышление // Вечерний Саранск: еженедельник. 20.01.2010 [Электронный ресурс] <http://www.vsar.ru/2010/01/innovacionnoe-myshlenie/>
8. Усольцев, А.П., Шамало, Т.Н. Понятие инновационного мышления [Текст] / А.П.Усольцев, Т.Н. Шамало // Педагогическое образование в России. -2014. – №1. – С. 95-98.
9. Шарипов, Ф.В. Психолого-педагогические аспекты развития креативности учащихся [Текст] / Ф.В. Шарипов // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 10 . – С. 61-70.

## Воспитание и образование Петра I и его реформы в области просвещения

*Я предчувствую, что россияне когда-нибудь,  
а может быть, при жизни нашей, пристыдят  
самые просвещенные народы успехами  
своими в науках, неутомимостью в трудах  
и величием твердой и громкой славы.  
Петр Великий*

**Аннотация.** В статье рассмотрен процесс становления Петра I как просвещенного государя – реформатора России. Раскрыта роль его наставников, в частности Франца Лефорта в этом процессе. Проанализированы образовательные реформы Петра, их влияние на общую ситуацию с просвещением в стране.

**Ключевые слова:** Петр I, образование, реформы, Лефорт.

К концу XVII века Россия, огромное патриархальное государство, значительно отставала от западноевропейских стран. Как известно, окно в образованную Европу «прорубил» первый российский император Петр I. Почему в политике царя столь важное место занимало образование; можно ли провести параллели между его воспитанием и образованием в детстве и образовательными реформами; какое значение в становлении его личности сыграли наставники; как изменилось отношение к образованию в России в первой четверти XVIII века? Попытаемся ответить на эти вопросы.

Обращение к биографии самого Петра Великого позволяет нам понять, почему для него так важны были реформы. Дейтельный, активный с самого детства, юный царь начиная с 10-летнего возраста предпринял решительные шаги в своем образовании. Будущий монарх изучал немецкий и голландский языки, математику и баллистику (науку о движении артиллерийских снарядов), кораблестроение и фортификацию (науку о возведе-

нии оборонительных сооружений), артиллерийское и мореходное искусство.

Заслуживает внимания статья Н.Г. Устрялова в Журнале Министерства народного просвещения, перепечатанная в 1851 году из I-го тома Истории царствования Петра Великого, которая называется «Лефорт и потехи Петра Великого до 1689 года» [1]. В ней содержатся материалы о воспитании и становлении характера будущего российского императора.

Отмечались у юного Петра любовь к наукам и искусствам, пламенная страсть к войне, влечение к морю. Любопытно, что автор статьи задался вопросом о влиянии воспитателей монарха на становление его личности: «Пробудился ли его гений с собственной силою, или был пробужден счастливым смертным, которого Провидение ниспослало ему в руководители?» [1, Сс. 26].

Устрялов вслед за Карамзиным отмечает ограниченный характер воспитания будущего императора. В то же время в статье подчеркивается значение Франца Лефорта в формировании личности Петра, сумевшего воспламенить в нем любовь ко всему великому, прекрасному и полезному, страсть ко всему новому, чужеземному. Как писал Карамзин, «женевец Лефорт от бедности заехал в Москву, и весьма естественно находя русские обычаи для него странными, говорил ему об них с презрением, а все европейское возвышал до небес..., и пылкий монарх... захотел сделать Россию Голландией» [Там же, с. 28].

В качестве источников, дающих информацию о Лефорте, Устрялов использовал материалы государственных архивов и мемуары современников, знавших его лично (Басвиля, Бергмана, Гордона и др.). Александр Гордон отмечал разгульный характер и блистательный ум Лефорта, веселый нрав, доброе сердце и мужество в боях. От российского государя Алексея Михайловича Франц Лефорт получил капитанский чин. По ходатайству женеvского Сената он был произведен в полковники, позднее стал переводчиком при датском посланнике Горне и был приближен к царскому двору.

В годы правления Софьи Лефорт стал пользоваться доверенностью Петра (ему было тогда 10 лет), беседовал с ним «о нравах и обычаях других народов, пробуждал в нем любовь к знаниям..., доказывал необходимость образования для Государя

и народа» [Там же, с. 30]. Не удивительно, что Петр восхищался Лефортом: молодой, ловкий, высокий, привлекательной наружности, он был избран в воспитатели Петра еще при царе Алексее Михайловиче. Царь поручил Лефорту преподавание голландского языка. По другой версии, Лефорт сблизился с Петром несколько позже, когда он один из первых поддержал будущего царя в борьбе с Софьей.

В документах государственного архива есть противоречивые упоминания о том, что Лефорт обладал знаниями в области геометрии и фортификации [2]. Современники же, лично знавшие Лефорта, утверждали, что он не имел никаких знаний в военном искусстве ни на море, ни на суше.

Много времени в детском и подростковом возрасте Петр провел в селе Преображенском, играя со своими сверстниками, участвуя в воинских забавах. Вместе с ними учился будущий монарх солдатскому строю, сооружал земляные крепости и брал их штурмом. Юные сподвижники Петра получили название «потешных». Двое из сверстников Петра – Еким Воронин и Григорий Лукин – воспитывались вместе с государем. Любопытно, что записывались в потешный полк молодые люди гораздо старшего возраста. Впоследствии многие из них в составе Преображенского и Семеновского полков воевали под стенами Азова.

По указанию историка П.Н. Крекшина, «великий государь еще в детских годах, вместо детских игрищ, забавлялся в военных, инженерных, артиллерных и в прочих науках» [4, с. 25]. Впрочем, сам Петр свидетельствовал, что он начал учиться в геометрии и фортификации не раньше 1688 года (т.е. с 16 лет). Н.Г. Устрялов упоминает сохранившиеся учебные тетради Петра по арифметике, геометрии, фортификации, артиллерии [1, с. 43] и отмечает множество описок, ошибок, несоблюдение правил правописания, которыми пестрили записи будущего императора.

Принято считать, что Петр с малолетства боялся воды вследствие испуга при переезде через разлившийся ручей или реку. Князь Борис Алексеевич излечил его от водобоязни уже на 14 году, приказав нескольким придворным служителям в присутствии царя броситься в воду [6].

Петр получил неплохое образование за границей, служил юнгой. Его личное трепетное отношение к образованию привело к переносу на русскую почву многих идей европейского Просвещения (сначала немецко-голландского, а затем французского). Образование стало рассматриваться как возможность и условие для несения дворянами государственной службы. Безусловно, такое отношение к образованию можно назвать утилитарным, однако стали очевидны изменения, касающиеся осознания необходимости получить хорошее образование. Кроме того, что «птенцы гнезда Петрова» приобщались к знаниям, они осваивали новые формы светского этикета. Сам Петр учился каждый день своей жизни для того, чтобы быть полезным Отечеству, и приобретенные знания использовать на его благо, превращая в указы и распоряжения.

Просвещенный царь проводил реформы, направленные на укрепление Российского государства. Отметим те из них, которые косвенно либо непосредственно касались сферы образования, либо способствовали его развитию.

Это, во-первых, введение гражданского алфавита. Кириллица приобрела современный вид по составу букв и их начертаниям. Прежний церковный язык был довольно сложным для большинства населения. Новый же гражданский шрифт способствовал упрощению обучения. Это способствовало развитию учебной литературы.

Во-вторых, возникновение периодической печати.

В-третьих, создание публичных библиотек, театров и музеев.

В-четвертых, выпуск светской и переводной литературы.

В-пятых, учреждение в Санкт-Петербурге Академии наук и университета при ней.

В-шестых, создание новых (светских) учебных заведений [3, с. 49], таких, например, как школа математических и навигацких наук, морская академия, инженерная, артиллерийская и медицинская школы, горнозаводские школы на Урале и др. Задачу обеспечить массовое образование должны были решить цифирные школы и училища, созданные по указу 1714 года. От-

крывшиеся в провинциальных городах, они были призваны «детей всякого чина учить грамоте, цифири и геометрии» [5, с. 76].

Все эти реформы определяли развитие образования, расширяли его возможности, позволяли знакомиться с опытом просвещенной Европы. Реформы, начатые Петром и продолженные его последователями (особенно отметим реформаторскую деятельность Екатерины Великой), привели к созданию государственной системы образования в России в начале 19 века.

Следствием пристального внимания к проблемам воспитания и образования стало появление в первой четверти 18 века целой плеяды ученых-педагогов, среди которых наибольшее влияние на развитие педагогической мысли оказали И.Т. Посошков, В.Н. Татищев, а в середине 18 века – М.В. Ломоносов.

Резюмируя, отметим, что воспитание и образование юного Петра, по сути, предопределили проводимые им реформы, качественные изменения в сфере просвещения, а также трансформацию отношения к образованию в России.

#### **Библиографический список**

1. Журнал Министерства народного просвещения [Текст]. – СПб, 1851.
2. Историческое известие о начале морского дела в России 1719 г., автор Петр I [Текст] / Законодательство Петра I. 1696-1725 годы. – М.: Зерцало, 2014.
3. История образования и педагогической мысли [Текст]: краткое учебное пособие. 3-е изд. с испр. и доп. / под ред. В.Б. Успенского. – Ярославль, 2002. – 108 с.
4. История юности Петра I у П.Н. Крекшина [Текст] // Acta et commentationes Uniuersitatis Tartuensis. – 1981. – №513. – С. 17-39.
5. Миллер, Г. Воспитание государя императора Петра Великого [Текст] // Опыт трудов Вольного Российского собрания при императорском Московском университете / Г. Миллер. – Ч. V. – М., 1780. – С. 87-105.
6. Устрялов, Н. История царствования Петра Великого [Текст] / Н. Устрялов. – Т. I. – СПб, 1858. – 652 с.

**Теоретические основания интеграции учебной  
и внеучебной деятельности в общеобразовательной школе  
как фактора повышения качества образования**

**Аннотация.** В статье обосновываются теоретические основания, необходимые для успешной организации интеграции учебной и внеучебной деятельности, организуемой в рамках воспитательной системы школы и рассматриваемой в качестве важнейшего условия для повышения качества образования обучающихся.

**Ключевые слова:** интеграция учебной и внеучебной деятельности; воспитательная система школы; системный, амбивалентный, синергетический подходы.

Актуальность исследования проблемы интеграции учебной и внеучебной деятельности обусловлена сегодня, во-первых, поиском эффективных путей повышения качества образования в современной российской школе в связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения; во-вторых, большим потенциалом для решения этой проблемы внутренних ресурсов воспитательной системы школы, в том числе такого феномена, как интеграция учебной и внеучебной деятельности; в-третьих, недостаточной разработанностью в педагогике теоретических оснований интеграции учебной и внеучебной деятельности как фактора повышения качества образования в школе.

Понятие «интеграция» напрямую связано с понятием системы. Интеграцию можно рассматривать как состояние, характеризующееся упорядоченностью, согласованностью, устойчивостью взаимосвязей между элементами, и как процесс, приводящий к такому состоянию. Кроме того, интеграция – важный показатель эффективности системы, так как ведет к ее целостности. Механизмом интеграции является взаимодействие, в ре-

зультате которого укрепляются взаимосвязи между элементами системы, что, в конечном счете, приводит к ее гармонии.

Интеграция выполняет три функции: интегративную, компенсаторную, стимулирующую. Реализация интегративной функции, прежде всего, выполняет предназначение интеграции как процесса, объединяющего все элементы системы, приводящие ее к целостности. Реализация компенсаторной функции позволяет более продуктивно использовать возможности каждого элемента системы, привести ее к более уравновешенному состоянию. Реализация стимулирующей функции интеграции означает, что в процессе ее один субъект может стимулировать развитие другого субъекта; это может происходить в ходе специально организованных действий, например, создания условий для конкуренции субъектов интеграции в процессе их взаимодействия.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности в образовательной организации может влиять на повышение качества образования, по крайней мере, в трех аспектах: во-первых, в формулировке целей образования, насыщая их гуманистическим содержанием; во-вторых, в организации деятельности, с одной стороны, внося в учебный процесс новое содержание, формы и методы работы, а, с другой стороны, насыщая внеучебную деятельность познавательным содержанием; в-третьих, корректируя отношения между субъектами деятельности, делая их более демократическими, ведущими к диалогу и сотрудничеству педагогов и детей, детей друг с другом, включая в этот процесс родителей.

При изучении интегративных явлений в школе надо исходить из нескольких теоретических посылов, рассматриваемых в тесной взаимосвязи.

Важнейшим методологическим основанием для изучения интеграционных процессов является, естественно, системный подход. Система как «упорядоченное множество взаимодействующих элементов» (Ф.Ф. Королев) характеризуется, прежде всего, целостностью, которая предполагает появление в ней таких интегративных качеств, которые несвойственны отдельным ее элементам. К целостности система приходит через интеграцию.

В исследовании интеграционных процессов в сфере образования существенным является трактовка понятия системы образовательного учреждения, внутри которого или с которыми



организуются эти процессы. При этом целесообразно исходить из концепции воспитательной системы школы (В.А. Караковский, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) [1, 2], выстраивающей свои позиции исходя из понимания воспитания как наиболее широкого педагогического понятия и принимающей позицию Х.Й. Лийметса, утверждавшего, что воспитание есть процесс управления развитием личности.

В связи с этим воспитательная система школы представляет собой единство дидактической подсистемы и подсистемы воспитательной работы, по сути, учебной и внеучебной деятельности. В нашем понимании, воспитательная система – это педагогическая сущность образовательного учреждения. Следуя из сказанного, следует считать, что интеграция учебной и внеучебной деятельности ведет к созданию целостного образования, которым и является воспитательная система.

Воспитательная система является той средой, в которой живет и учится ребенок, и, таким образом, характер воспитательной системы, степень ее развитости могут в большей или меньшей степени влиять на его развитие. Важнейшим условием для решения этой задачи, как свидетельствует опыт и специально проведенное нами педагогическое исследование, является становление учащегося субъектом воспитательной системы. В этом случае он, с одной стороны, активно участвует в школьной жизни, развивает ее воспитательную систему, с другой стороны, создаваемая при его активном участии система способствует его развитию.

Интеграцию целесообразно рассматривать с точки зрения амбивалентного подхода, предполагающего осмысление явления через «дуальную оппозицию», двусторонне, с двух противоположных, противоречащих друг другу сторон.

Такой противоположной, противоречащей интеграции стороной является дезинтеграция. Интеграция есть стремление к упорядоченности, целостности системы, она придает ей стабильность, уравновешенность, создает своеобразную защитную среду для субъектов. Дезинтеграционные процессы ведут к разрушению системы. В то же время они позволяют субъекту проявить активность, нестандартность, «отдохнуть от системы». Если интеграционные процессы организуются специально, то дезинтеграционные возникают стихийно. Разрешение противо-

речия между интеграцией и дезинтеграцией есть источник развития системы.

Интеграция и дезинтеграция по-разному влияют на развитие личности. Интеграционные явления создают условия для социальной адаптации человека, дезинтеграционные – для его социальной автономизации. Процесс разрешения противоречия между интеграцией и дезинтеграцией, таким образом, есть источник для социализации школьника, и воспитательную систему можно рассматривать как средство социализации учащихся.

В воспитательной системе существует «поле путей» ее развития, определяемое ее внутренними свойствами и содержащее в себе альтернативные пути. В связи с этим важным в изучении интеграционных процессов в образовательной организации является синергетический подход, позволяющий рассматривать воспитательную систему как саморазвивающееся явление.

Среди разнообразных видов деятельности детей, организуемых в школе, есть те, которые становятся системообразующими, определяющими «облик» воспитательной системы, ее тип. Наши многолетние наблюдения и специально проведенное исследование свидетельствуют о том, что оптимальным вариантом «набора» таких видов деятельности становится наличие в нем такого, который является нормативным, обязательным для каждого школьника, дисциплинирует его, и такого, который предоставляет ему возможности для свободы выбора вида, содержания деятельности, способа участия в ней. Таким образом, при определении двух противоположных по своей сути видов деятельности также реализуется амбивалентный подход.

Опыт показывает, что такими видами деятельности чаще всего выступают (и это естественно для общеобразовательной школы) учебно-познавательная и внеучебная. Первая является ведущей, основной для учащегося в течение всей его школьной жизни; в ней много нормативного и не всегда интересного для ребенка; участвуя в ней, он не всегда имеет возможность самореализоваться, проявить и развить свою индивидуальность. В то же время учебно-познавательная деятельность – база для организации всех остальных видов деятельности, она выступает своеобразным интегрирующим фактором в развитии воспитательной системы школы.

Внеучебная деятельность, организуемая по интересам учащихся при добровольном участии их в ней, призвана создать условия для развития творческих способностей и склонностей детей, их индивидуальности, удовлетворения их потребности в общении, самовыражении, самоопределении и самовоспитании. Эта деятельность менее программируема, более мобильна; не только ребенок приспосабливается к ней, но и она к нему тоже, а потому, по нашему мнению, ее можно рассматривать в качестве фактора дезинтеграции в развитии воспитательной системы.

По отношению к учебно-познавательной внеучебная деятельность выполняет прежде всего компенсаторную и стимулирующую функции. Участвуя в работе объединений по интересам, массовых школьных делах во внеучебное время, учащийся может компенсировать неудовлетворенность своим положением в классе, связанном зачастую с его неуспешностью в учебе либо с не удовлетворяющими его отношениями со сверстниками. Занятия в клубных объединениях могут стимулировать учащихся к активному участию их в учебной работе. Это связано с тем, что в процессе творческой деятельности у них развивается интерес к познанию, они приобретают те умения и навыки, которые не только помогут им в учебе, но и позволят показать себя перед одноклассниками в новой ситуации.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности в школе гуманизирует воспитательный процесс в ней, что выражается прежде всего в признании примата личности ребенка в образовательном учреждении, признании его субъектом педагогической деятельности, в учете в ней интересов и потребностей каждого школьника, предоставлении ему возможностей для самовыражения, самоутверждения, самореализации.

Таким образом, можно утверждать, что интеграция учебной и внеучебной деятельности в общеобразовательной школе, организуемая в рамках ее воспитательной системы, выступает в качестве важнейшего условия для развития ее субъектов, в том числе для повышения качества их образования.

### **Библиографический список**

1. Караковский, В.А., Новикова, Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика

школьных воспитательных систем [Текст] /В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. - М.: Новая шк., 1996. – 155 с.

2. Куракин, А. Т., Новикова, Л.И. Школьный ученический коллектив: проблемы управления [Текст] / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова. – М.: Книга, 1982. – 67 с.

УДК 371

*Е. Ю. Сергеева*

### **Реализация принципов вальдорфской педагогики в условиях ФГОС**

**Аннотация.** Статья рассказывает об опыте работы вальдорфской школы города Ярославля (Негосударственное общеобразовательное учреждение «Школа-сад на улице Вольная») в условиях ФГОС. Особенно легко осуществимы в вальдорфской педагогической системе такие ключевые моменты ФГОС, как личностно-ориентированная и деятельностно-развивающая педагогика, основания для внеурочной деятельности, включённой в основную образовательную программу, роль учителя и родителя как участников образовательных отношений, новые подходы к оцениванию результата образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** вальдорфская педагогическая система, ФГОС, личностно-ориентированная педагогика, деятельностно-развивающая педагогика

Понятие образовательного стандарта в России появилось не сегодня, а имеет уже свою давнюю историю. На протяжении длительного периода, с 1992 года, менялись мотивы разработки стандартов, разрабатывались временные образовательные стандарты, их федеральные компоненты. В результате были утверждены и приняты стандарты нового поколения.

Говоря о ФГОС, можно выделить три группы требований:

- к результату обучения,
- к способу построения образовательной деятельности, что выражено через структуру образовательной программы,
- к условиям осуществления стандартов.

Обратим внимание на отдельные ключевые моменты ФГОС и на то, как они реализуются через вальдорфскую педагогику.

*Личностно-ориентированная и деятельностно-развивающая педагогика.*

Если Государственный стандарт ставил главной задачей предметный результат, количество накопленных в школе знаний, то ФГОС - раскрытие личности ребенка, его талантов, способности к самообучению и коллективной работе, формирование ответственности за свои поступки, создание дружелюбной среды.

А как можно раскрыть личность ребёнка без знания его природы? Центральной точкой антрополого-педагогического подхода Р. Штайнера является воззрение на природу активного начала «Я» человека и пути его развития в дошкольном и школьном возрасте [3]. Об этом же говорят и результаты исследований Ж.П. Пиаже и Л.В. Выготского.

Задача здорового развития личности стоит в основе учебного плана всех вальдорфских школ и ярославской школы, в частности, вопрос, что такое человек, пронизывает весь учебный материал с 1 по 11 класс. Ответы на этот вопрос ученики находят вместе с учителем, через содержание учебных предметов в каждом классе.

Например, в 1 классе таким источником служат народные сказки. В.А. Сухомлинский писал: «Если вы хотите, чтобы воспитанник ваш стал умным, любознательным, сообразительным, ...одухотворяйте его ум красотой слова, ... а красота родного слова, его волшебная сила раскрывается, прежде всего, в сказке. Сказка — это радость мышления; создавая сказку, ребенок утверждает свою способность к творчеству и тем самым чувство собственного достоинства» [2]. Во втором классе басни являют собой далёкие от идеала человеческие недостатки и страсти, а жития святых показывают, каким может быть человек, поборовший в себе эти слабости. Затем дети проходят через истории из Ветхого Завета, славянскую и германскую мифологию, мифы и легенды Древней Индии, Вавилона, Персии, Египта, Греции.

В средней школе все предметы, можно сказать, человекоориентированы.

В старшей школе упор делается на саморазвитие, рефлекссию, способность к самосовершенствованию.

Таким образом, личностно-ориентированный подход может осуществляться в школе, поскольку в основе вальдорфской педагогики лежит целостная концепция человека, разработанная немецким философом Р. Штайнером.

*Школа, где учиться интересно.*

Раньше в государственных стандартах был единый учебный план. Стандарты нового поколения раскрывают перед учителями и родителями разнообразие школьных программ, предоставляя свободу выбора этих программ и надежду на то, что учиться ребёнку станет интересно. Образовательные стандарты прошлого не затрагивали внеурочную деятельность ребёнка. Новые ФГОС – определяют для этого 10 часов в неделю.

Лепка, скульптура, театр, игра на флейте, хор, ботмеровская гимнастика, живопись акварелью, рукоделие, работа с деревом и камнем – все эти занятия у нас в школе посещает каждый ребёнок.

Такое разнообразие предметов в школе даёт ребёнку чувство уверенности в будущем. Дети уходят из школы со способностями. В век информационных технологий всем известно, что знания приходят и уходят, а способности – это то, что остаётся с человеком как определённый опыт.

*Здоровьесберегающая школа.*

Отрадно видеть в новом стандарте заботу о здоровье ребёнка. Он включает в себя здоровьесберегающие технологии.

В вальдорфской школе учитель преподаёт таким образом, что обучение и развитие не отнимают физические силы ребёнка, а приносят ему исцеляющий импульс. Штайнер называл педагогику «тихим исцелением». Он говорил, что преподавание – это искусство правильно утомлять детей. Это происходит отчасти и благодаря тому, что учебный процесс выстраивается так, что предметы интеллектуального содержания обязательно чередуются с предметами искусства. Таким образом, в развитии задействован весь человек: его интеллект, творческие и социальные способности, психосоматическое здоровье.

### *Школа для всех детей.*

Один из важных принципов вальдорфской педагогики — принцип всеобщего обучения, без отбора и деления детей по способностям. И хотя зачастую наше сознание продолжает традиционно видеть хорошую школу там, где учатся «отобранные» дети, ФГОС утверждает: современная школа - это школа, где могли бы учиться все дети, чтобы в этой школе была пища и для одарённого ребёнка, и для ребёнка с особыми потребностями. Говоря о целостном подходе к ребёнку, педагог С. Соловейчик писал: «Обращаясь лишь к памяти и сообразительности, можно учить большую часть детей, но если вы хотите учить всех, вы должны видеть ребенка в целом» [1].

Ключевой момент вальдорфского образования, который активизирует всех детей, — это феноменологический подход к материалу изучения: сначала живой опыт, наблюдение — потом описание — и в конце осмысление, формулировка. Все дети способны думать, изучать, сопоставлять и находить истину. «Чувство удивления — могучий источник желания знать», — утверждал Аристотель, зная, что мышление начинается с удивления.

*Школа без оценок. Проектная деятельность и профильный принцип образования.*

Раньше оценить успехи ребенка можно было, лишь ориентируясь на «пятёрки» в его дневнике. В современном образовании говорят о нецифровой оценке.

В вальдорфской школе отсутствует вечный детский страх перед оценкой. Кстати, один из принципов Ш.А. Амонашвили — отсутствие оценочных баллов. Из класса в класс дети переходят с пакетом творческих работ и характеристикой учителя. В нашей школе оценки не ставятся до 7-го класса, что, конечно, требует взаимопонимания с родителями. Дневник с пятёркой или двойкой — для большинства из нас, закончивших старую классическую школу, вещь наиболее понятная, а вот критериальная шкала успехов ребёнка относительно его личностного роста не всегда является ясной для родителей.

Но ведь школа — это не только учёба, это поле, где мы совместно живём. Нужно помочь найти ребёнку хотя бы несколько предметов, которые будут ему интересны. Дело не в том, чтобы он по всем предметам отлично успевал, а в том, чтобы ему в жизни было, чему следовать и в каком направлении идти.

Новая учебная деятельность подразумевает отработку теоретических знаний на практике с помощью индивидуальных проектов, где каждый ученик сможет себя проявить. Они пришли на смену лабораторным работам прежней учебной программы. Важно, чтобы ребёнок не только абстрактно упражнялся в школе, но и мог преобразовать свои умения в конкретный проект. Скажем, литература выливается в сборники собственных стихов и рассказов, музыка – в реальное участие в ансамбле или оркестре, ИЗО можно увидеть в оформлении и дизайне школы, физика и химия выливаются в мастерские и лаборатории.

Особенностью ФГОС нового поколения станет профильный принцип образования. Для старшекласников определены 5 профилей обучения. Этого непросто достичь в маленькой школе, но мы к этому стремимся и видим возможность реализации профильного принципа через формирование индивидуального учебного плана в 10-11 классах. Он включает в себя общие предметы и предметные области, а также дополнительные дисциплины, курсы по выбору.

Согласно ФГОС к обязательным предметам ЕГЭ помимо математики, русского языка и литературы добавится еще и иностранный язык. В нашей школе дети изучают 2 иностранных языка с 1 класса, отношения с партнёрскими школами, поездки в Германию и приём немецких гостей в школе способствуют высокому уровню знаний иностранного языка.

#### *Роль учителя.*

Поменялось представление о роли учителя. Нельзя утверждать, что прежде она сводилась лишь к объяснению учебного материала и проверке знаний учеников. Учителя и вчера, и сегодня встречаются разные. Но теперь учитель – один из участников образовательных отношений.

В вальдорфской школе важен один очень принципиальный момент— идея классного учителя как духовного наставника. Штайнер огромное внимание уделял подготовке учителей, утверждая, что для ребенка 7–14 лет важна личность взрослого, который находится рядом. В.А. Сухомлинский утверждал: «Воспитание — это прежде всего постоянное духовное общение учителя и ребенка. Без постоянного духовного общения учителя



и ребенка... немислима эмоциональная культура как плоть и кровь культуры педагогической» [2].

Классный круг, обсуждение всех проблем вместе, совместные выезды на обучающие семинары, метод индивидуальных и групповых проектов – это реальные активные педагогические методы в нашей школе.

Хотелось бы, конечно, чтобы все вальдорфские учителя были универсальны, что предполагает хорошее образование, отношение к искусству, умение что-то делать руками.

#### *Роль родителя.*

В отличие от авторских школ, которые рождались из опыта и идей педагогов-новаторов, большинство вальдорфских школ рождались как инициативы родителей, и это предполагает большую их ответственность.

Школа придает большое значение человеческим связям и отношениям. Важно, чтобы она была интересна родителям, ведь в школе родители вместе со своими детьми проводят 11 лет жизни. Главное, чтобы мы, ученики, учителя и родители, могли меняться в эти годы. Поэтому так важна в школе совместная творческая деятельность учителей, детей и родителей: создание проектов, организация выставок, ярмарок, поездок, походов, постановка спектаклей и т. д.

Участвуют родители и в управлении школой, но важный акцент состоит в том, что родители – это не только люди, которые могут что-то со-финансировать, со-контролировать, но и со-развиваться.

#### **Библиографический список**

1. Соловейчик, С. Непрописные истины воспитания: избранные статьи [Текст] / С. Соловейчик. – М.: Первое сентября, 2010. – 236 с.
2. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива: методика воспитания коллектива [Текст]: кн. для учителя / В. А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 240 с.
3. Штайнер, Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания [Текст]/ Р. Штайнер. – М.: Лонгин, 2012. – 160 с.

### **Интеграция учебной и внеучебной деятельности: исторический аспект**

**Аннотация.** В статье рассматривается один из этапов развития идеи интеграции учебной и внеучебной деятельности. В 50-х гг. XX в. в советской школе появилась необходимость создания школ и групп продленного дня для улучшения семейного воспитания, а также всестороннего развития детей и подготовки их к жизни. В школе под руководством Э.Г. Костяшкина разрабатывалась и получила обоснование идея создания «школы полного дня», в которой учебная и внеучебная деятельность детей рассматривалась в единстве.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, внеучебная деятельность, интеграция учебной и внеучебной деятельности, «школа продленного дня», «школа полного дня».

Процесс интеграции обучения и воспитания в истории развития школы рассматривался по-разному. С момента возникновения воспитания и обучения данные процессы рассматривались как один целостный процесс, целями которого являлись трансляция знаний, опыта деятельности, норм поведения от старшего поколения к младшему для подготовки человека к будущей самостоятельной жизни. Дальнейшее разделение труда в обществе привело к разграничению и даже противопоставлению воспитания и обучения. Сложилось четкое представление о том, что учитель учит, а воспитатель воспитывает. Девятнадцатый век принес понимание объективного единства данных процессов. Советская школа в начале XX в. активно использовала единство и взаимосвязь обучения и воспитания, разрабатывая различные типы учебных заведений. В 1936 г. принцип целостности обучения и воспитания был деформирован и искажен так, что обучение и воспитание изучались и рассматривались как два автономно-самостоятельных процесса. В 50-х гг. интересный опыт интегра-

ции учебной и внеучебной деятельности был предложен в московской школе № 544 под руководством известного педагога Э.Г. Костяшкина. Отметим, что в данной школе директором проводился образовательный эксперимент по решению насущных социальных проблем. Первоначально идея создания нового типа школы была связана с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейших мерах помощи женщинам-матерям, работающим на предприятиях и в учреждениях» (1956) и приказом Министерства просвещения РСФСР «Об организации школ с продленным днем» (1960). В указанных документах говорилось о необходимости создания групп и школ продленного дня для улучшения семейного воспитания, всестороннего развития и подготовке к жизни.

В 1958 г. в московской школе, директором которой был Эдуард Георгиевич Костяшкин, в экспериментальном режиме доказывалась целесообразность школ продленного дня. Автор этой школы однозначно отказался от групп продленного дня и даже критиковал их. Он считал, что данная организационная форма полностью оторвана от учебной деятельности и больше выполняет надзорные функции. В то время даже дети называли продленку – «продлягой». В школе сложилась специфическая организация образовательного процесса – отсутствовало деление на уроки и вторую половину дня, учеба чередовалась с трудом и отдыхом, большое внимание уделялось спортивно-оздоровительным мероприятиям, самоподготовке, развивающей деятельности по интересам. Вся учебная деятельность строилась в четырех организационно-педагогических формах: урок – консультация в школе – домашние задания – внеурочная непрограммная деятельность. В отличие от обычной школы, в которой во внеурочной деятельности участвует лишь часть учеников и которая носит эпизодический характер, в такой школе она проводилась систематически, охватывала всех школьников и организовывалась во взаимном единстве и взаимодополнении форм. В результате весь учебный процесс изменился. Он обогатился за счет знаний и умений, полученных в других видах познавательной деятельности. Для того, чтобы обеспечить целенаправленное развитие воспитанников в школе нового типа, использовалось единое

планирование обучения и воспитания. Таким образом, школа, по мнению Э.Г. Костяшкина, стала не только местом получения ЗУНов, а пространством и временем жизни ребенка.

Большую роль в авторской школе Э.Г. Костяшкина играли разнообразные виды трудовой деятельности. Отметим, что в советской педагогике труд всегда рассматривался как мощное средство развития советского человека. С 4 класса вводился ежедневный производительный труд на школьном заводе, летом на колхозных полях, общественно-полезный труд в микрорайоне. Школьным мастерским (токарная, швейная, слесарная) удавалось в год зарабатывать до 200 тыс.рублей. Вся прибыль шла на клубную деятельность, экскурсии, походы, на материальное поощрение учеников. Трудовая деятельность в школе нового типа, несомненно, способствовала развитию учащихся, благодаря этой деятельности у детей появлялась уверенность, адекватная самооценка, материальная заинтересованность, разнообразная насыщенная внеурочная деятельность.

В такой школе по инициативе ее автора не было деления на «предметников» - главных и «затейников» - второстепенных работников. Э.Г. Костяшкину удалось обосновать необходимость привлечения для организации внеурочной деятельности специалистов дополнительного образования, которые работали на условиях почасовой оплаты.

Напомним, что «школа продленного дня» создавалась для того, чтобы отчасти освободить родителей учащихся. Автор школы был убежден, что правильно организованная школа может принести пользу не только ребенку, но и его родителям. За счет высвободившегося времени родители смогут не только отдыхать, но и заниматься самообразованием. Таким образом, «школы продленного дня» должны были стать формой общественного воспитания, в которой будут созданы предпосылки для исчезновения неравенства воспитательных возможностей в различных семьях.

В 70-е гг. Э.Г. Костяшкин возглавил лабораторию прогнозирования развития общеобразовательной школы в НИИ общей педагогики. Основной целью данной лаборатории стала разработка модели школы будущего (прогноз был сделан до

2000 г.). По сути, он продолжил обоснование «школы продленного дня». По мнению педагога, школа будущего должна быть связана со средой, иметь развитую систему внеурочной деятельности, четкую систему управления, хорошую материально-техническую базу, компетентный педагогический персонал. Школа будущего получила новое название - «школа полного дня». Очень перспективной эта педагогическая идея оказалась для сельской школы. Считалось, что в сельском поселении родители в силу повышенной занятости не имеют возможности полноценно заниматься развитием и воспитанием детей и не имеют необходимых педагогических знаний, следовательно, такая школа выполняла компенсаторную функцию, полностью вбирая в себя все педагогические функции (обучения, воспитания, развития, социализации, надзора).

Подводя итог одного из примеров эффективной взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности, отметим, что появление и распространение нового типа «школы продленного-полного дня» было вызвано не только социальной потребностью, но и подтвержденной эффективностью в решении образовательных и воспитательных задач за счет рационального сочетания учебной и разнообразной внеклассной работы, эффективного педагогического управления.

### **Библиографический список**

1. Демакова, И.Д. У истоков школы будущего [Текст] / И.Д. Демакова // Советская педагогика. – 1985. - №12. – С. 75-78.
2. Костяшкин, Э.Г. Школа продленного дня [Текст] / Э.Г. Костяшкин. – М., 1965. – 200 с.
3. Костяшкин, Э.Г., Иванов, А.Ф. Сельская школа полного дня [Текст] / Э.Г. Костяшкин. А. Ф. Иванов. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
4. Кутьев, В.О. Опыт организации внеурочной деятельности старшеклассников в условиях школы полного дня [Текст] / В.О. Кутьев // Советская педагогика. – 1979. - №5. – С.68-71.

### **Общества исторического танца как фактор формирования личности молодого поколения**

**Аннотация.** В статье рассказывается об обществах исторического танца в Ярославской области и их роли в формировании личности молодого поколения. Определены принципы и направления работы обществ. Выделены общие черты и характерные особенности каждого общества.

**Ключевые слова:** общество исторического танца, формирование личности.

В настоящее время отмечается тенденция роста различных общественных организаций по работе с молодёжью. Обратившись к понятию «общество», отметим, что оно имеет множество толкований. В толковом словаре С.И. Ожегова дано несколько определений этому понятию:

во-первых - это совокупность людей, объединённых исторически обусловленными социальными формами совместной жизни и деятельности;

во-вторых – это круг людей, объединённых общностью положения, происхождения, интересов;

в-третьих - это добровольное, постоянно действующее объединение людей для какой-нибудь цели;

в-четвёртых – это та или иная среда людей, компания.

Мы понимаем «общество» как группу людей, связанных друг с другом с помощью постоянных отношений, или большую социальную группу с общей географической или социальной территорией, подчиняющуюся единой идее и доминирующей культуре.

Рассматривая общественные организации и их влияние на формирование личности молодого поколения, обратимся к обществам исторического танца. За последние 10 лет в России появилось множество молодёжных объединений, которые заинтересо-

ваны в изучении истории и культуры России, формировании духовности и патриотизма молодого поколения, профилактике здорового образа жизни, самовыражении. Возможность общения молодого поколения с помощью социальных сетей способствует распространению этих обществ. Общества Москвы, Санкт – Петербурга, Костромы, Вологды, Ярославля, стран Европы имеют связь друг с другом, оказывают помощь в развитии.

В Ярославской области за последние десять лет возникло несколько молодёжных общественных организаций. Первым стал клуб исторического танца «Зазеркалье», который объединяет более ста пятидесяти человек. Руководит клубом Борис Стратилатов.

Акционерное некоммерческое общество «Балы Ростова Великого», возглавляемое Ниной Шебановой, - второе крупное объединение подобного рода. Общество существует шесть лет и насчитывает около четырёхсот человек – это обучающиеся школ Ростовского и Борисоглебского районов, Алексеевской Пустоши.

Около ста участников - обучающихся образовательных учреждений – занимаются в объединении «Общество N», которое расположилось в Центре патриотического воспитания г. Ярославль. Общество работает около двух лет. Более ста школьников и студентов Ярославля являются членами общества «ГИНТУР», существующего уже 4 года.

Причинами возросшего интереса к занятиям в исторических обществах стало:

- разрушение системы традиционных ценностей и традиционного механизма социализации поколений;
- возникновение феномена бездуховности, проявляющегося, в частности, в агрессивном невежестве, которое уничтожает духовный «код» нации;
- активное навязывание российскому обществу западных ценностей.

Целью обществ исторического танца является формирование личности молодого поколения через изучение культуры и истории.

В обществах исторического танца прослеживаются характерные признаки общественных организаций.

Первым отличительным признаком является наличие социальной общности, которая выражает общественную природу

жизни людей, социальную специфику их отношений и взаимодействий. В обществах занимаются молодые люди различного возраста, от 8 до 30 лет. В некоторых обществах возраст участников выше 30 лет. К ним относятся «Зазеркалье» и АНО «Балы Ростова Великого». Нередко в обществе занимаются родственники: матери и отцы, братья и сёстры, транслирующие молодому поколению культуру, знания и умения.

Вторым отличительным признаком является его существование в социальном пространстве и времени. Организация строится по территориальному принципу. Каждое общество имеет свою страницу в Интернете, что даёт возможность общения с другими обществами. Примечательно, что участники одного общества могут свободно посещать занятия и участвовать в мероприятиях другого общества.

Третьим отличительным признаком является наличие в обществе специальных органов для осуществления его саморегуляции. Каждым обществом исторического танца руководит взрослый, заинтересованный в формировании молодого поколения человек и актив, состоящий из членов общества. Органы управления составляют план воспитательно-образовательного процесса, в котором прослеживаются следующие направления в работе: духовно-нравственное; патриотическое; эстетическое; краеведческое; трудовое; оздоровительно-профилактическое.

Все представленные нами общества связывает изучение истории и культуры России, культуры общения российского интеллигенции, реконструкция балов, изучение танцевальной культуры различных сословий. Принципами воспитательно-образовательного процесса работы с молодым поколением являются:

- гуманизм, предполагающий отношение к личности молодого человека как к самоценности;

- духовность, проявляющаяся в формировании у молодого поколения важных духовных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и образа мысли российского гражданина;

- демократизм, означающий воспитание поколения, способного эффективно осуществлять жизнедеятельность в современных условиях демократических реформ;



- патриотизм, предполагающий формирование национального сознания у молодежи как одного из основных условий жизнеспособности молодого поколения и обеспечивающего целостность России, связь между поколениями, освоение и приумножение национальной культуры во всех ее проявлениях.

Основными мероприятиями являются балы. В течение года общества проводят четыре тематических бала. Тематика зависит от подготовленности участников. В обществе «Балы Ростова Великого» они посвящены основным праздникам православной церкви – Рождеству, Пасхе, Красной горке; победе в войне 1812 года, Бородинскому сражению, декабристам, победе в Русско-турецкой войне. В 19 веке несколько исторических периодов, и балы организуется в соответствии со временем, которому присущи свои наряды танцы, события: ампир, бидермайер, романтизм, турнюр. На балах звучат стихи русских поэтов в исполнении их участников. Отмечается героизм русской армии, происходит знакомство с героями тех или иных битв через презентационный материал.

В настоящее время общества ведут совместную работу со станцией туристов, отделом молодёжи, отделами образования городов. Так, в Ростове силами учителей гимназии, специалистами управления образованием, станции туристов и клуба «Ферон» проводятся балы для обучающихся первых – четвёртых классов с изучением танцев на дополнительных занятиях. Для обучающихся пятых – восьмых классов балы проводятся по параллелям. Но в них также принимают участие обучающиеся из Борисоглебского и Ростовского районов, Алексеевской Пустоши. Молодое поколение учится культуре общения, умению красиво двигаться, здоровому образу жизни. В занятиях большую заинтересованность проявляют родители. В данных мероприятиях танцевальные исторические общества передают молодому поколению ценности культуры российского общества.

Общества исторического танца являются участниками городских мероприятий, таких как День музеев, День города. Молодые люди проводят мастер-классы для жителей и гостей города, принимают участие в постановке спектаклей, мероприятиях, организованных библиотеками. Так, члены общества «За-зеркалье» стали участниками постановки спектакля «Ромео и Джульетта» по пьесе У.Шекспира.

Одним из направлений работы обществ исторического танца является краеведческая работа по изучению истории России и Ярославской области. Молодое поколение знакомится с архитектурой городов Золотого кольца, историей промышленных производств, выдающимися людьми России 19 века, историей дамского и мужского костюмов. Проводятся мастер-классы по пошиву костюмов народным мастером России Ариной Беляковой. Консультирование и практическая помощь мастера проходит от выбора модели до выхода изделия.

В обществах существуют традиции. АНО «Балы Ростова Великого», «Общество N» ежегодно участвуют в крестном ходе в Борисоглебском районе, организуют трудовые лагеря для студентов по восстановлению разрушенных храмов.

В клубе исторического танца «Зазеркалье» занятия ведутся по различным эпохам: 16 век, 17 -18 век, 19 век. Преподают танцевальное искусство различные преподаватели, выходяцы из общества. «Зазеркалье» имеет тесную связь с Ассоциацией исторического танца в г. Москва, специалистами которой проводится аттестация участников. Молодые люди сдают экзамен практики – танца и теории – истории периода, костюма, литературы, архитектуры и т.д. Прохождение 3-4 уровня даёт участнику право преподавательской деятельности, получения сертификата. В клубе принято не обращаться по имени друг к другу, а использовать псевдонимы: Ботхи, Рыжая лиса, Барин и т.д. Это позволяет молодым людям раскрепоститься и проявлять себя как неповторимая личность. Каждый год в обществе проводят обучающие конференции с участием специалистов по различным эпохам из Москвы и Санкт-Петербурга. Участниками конференций являются члены клуба «Зазеркалье», АНО «Балы Ростова Великого», «Общество N».

Особенностью АНО «Балы Ростова Великого» является его центральное географическое положение. Участники общества приезжают на занятия из близлежащих сёл и посёлков, хореограф выезжает на занятия в дальние образовательные учреждения. Возраст участников восемь-тридцать лет. Балы и занятия проводятся в зависимости от возрастной категории. Общество занимается эпохой 19 века. Большую помощь в работе общества оказывают служители православной церкви. Это спон-

сорская помощь, индивидуальная работа с семьями, помощь в организации балов и т.д.

Нередко в общества приходят молодые люди, зависимые от табакокурения и алкоголя. Здоровый образ жизни членов общества, увлечённость интересным делом помогают им изменить жизненные ценности и ориентиры. После окончания образовательных учреждений большинство молодых людей продолжают заниматься в исторических обществах.

В самоорганизации бальных исторических обществ прослеживается самостоятельность и автономность его членов. Каждый вправе заниматься тем, что ему нравится: исследовательской деятельностью, рукоделием, спортом, рисованием и т.д. В некоторых обществах выделяются подсистемы, изучающие различные эпохи истории не только России, но других стран: Скандинавии, Польши, Германии, Франции, Америки. Молодые люди общаются с помощью социальных сетей со своими сверстниками, проживающими в различных странах, читают книги по истории, пользуются фондами различных библиотек. В результате общества организуют лагеря и слёты, где молодое поколение обменивается знаниями, реконструирует исторические события, бои, игры и т.д.

Нет сомнения, что общество исторического танца имеет огромное влияние на формирование личности молодого поколения. Участие молодежи в общественной деятельности способствует усвоению норм и ценностей гражданского общества, содействует становлению активной жизненной позиции и разработке позитивной жизненной стратегии.

**УДК 37.035**

*А.М. Ходырев*

**Формирование демократической культуры обучающихся:  
новые вызовы**

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные проблемы формирования демократической культуры обучающихся: определение сущности воспитания демократической культуры, содержание демократической культуры, овладение демократи-

ческой культурой, культурная преемственность, уровни усвоения демократической культуры, анализируются взгляды ответственных педагогов и психологов на процесс формирования демократической культуры

**Ключевые слова:** демократическая культура, демократические ценности, инкультурация.

Часто обсуждая актуальные проблемы образования, мы затрагиваем отдельные аспекты демократической культуры, в то же время недостаточно часто подробно и основательно, с разных точек зрения, пытаемся эту проблему рассматривать именно в педагогическом контексте [2].

В общественных и гуманитарных науках есть так называемый перечень «вечных» проблем, к решению которых ученые вновь и вновь возвращаются не потому, что они являются неразрешимыми, а потому, что со временем меняется характер этих проблем. По нашему мнению, проблему воспитания демократической культуры участников образовательного процесса можно отнести к перечню таких вечных проблем:

- в силу значимости демократических ценностей вообще;
- в силу необходимости передачи «демократических культурных ценностей» подрастающему поколению;
- в силу изменчивости с течением времени характера этой проблемы.

Выделим современные, новые вызовы, новые проблемы, которые сегодня необходимо учитывать, воспитывая, формируя демократическую культуру обучающихся.

*Первая проблема* не представляет собой некоторого внешнего вызова, а скорее является внутренней проблемой педагогики – она связана с определением сущности воспитания демократической культуры (разнообразие подходов, многоплановость и многоаспектность проблемы требуют более четкого теоретического осмысления).

*Вторая проблема* связана с изменением содержания демократической культуры. Под демократической культурой в широком смысле слова следует понимать определенный комплекс ценностей, норм, идей, устойчивых чувств и образцов поведения. В этой связи нужно, безусловно, учитывать современ-

ную трансформацию норм и ценностей демократии, определяющих сущность демократической культуры. Профессор МГУ Елена Борисовна Шестопал на протяжении последних 20 лет проводила исследование ценностей демократии в российском обществе, выделив в качестве основных – свободу, равенство, права человека, автономию, ответственность, соблюдение законов, активность в управлении государством и т.д. Ее исследования показывают существенные изменения в значимости этих ценностей по крайней мере за последние 20 лет, а именно снижается значимость «свободы», «прав человека», «соблюдения законов» и повышается значимость таких ценностей, как «равенство», «активное участие в управлении государством», «индивидуальная автономия» [3]. Более того, кроме изменений ценностей демократии мы сегодня можем наблюдать и изменение демократических норм и изменения в соблюдении демократических норм. Таким образом, думается, что эти факты если и не являются основанием для воспитания демократической культуры современных детей, то по крайней мере их следует учитывать в педагогической деятельности.

*Третья проблема* связана с овладением подрастающим поколением демократической культурой – так называемая проблема инкультурации, а точнее проблема доминирующего механизма инкультурации. Как известно, в этнопсихологии выделяют три основных механизма овладения культурой (инкультурации):

- вертикальная передача, в процессе которой культурные ценности, умения, верования и т.п. передаются от родителей к детям;
- горизонтальная передача, когда от рождения до взрослости ребенок осваивает социальный опыт и традиции культуры в общении со сверстниками;
- «непрямая» передача, при которой индивид обучается в специализированных институтах социализации (школах, вузах), а также на практике – у окружающих его помимо родителей взрослых [1].

В современной жизни, как показывает практика, доминирующим является горизонтальный механизм инкультурации, то есть демократическая культура ребенка формируется в неконтролируемом общении со сверстниками посредством и под влиянием новых информационных технологий. Таким образом, воз-

никает вопрос: за счет каких механизмов система образования может целенаправленно и эффективно оказывать влияние на формирование демократической культуры подрастающего поколения?

*Четвертая проблема* – культурная преемственность осуществляется не автоматически. Для того, чтобы она проходила успешно, необходима организация стройной и внутренне согласованной системы воспитания и обучения, основанной на научном исследовании форм, методов, направлений и механизмов развития личности.

И сегодня можно говорить, что ученые и педагогические практики наработали большой опыт воспитания демократической культуры обучающихся по разным направлениям: опыт использования возможностей учебного процесса, внеурочной деятельности, дополнительного и неформального образования, управленческой деятельности и т.д. И думается, что одной из задач современной педагогики является осмысление этого опыта с позиций именно **системы** работы по формированию демократической культуры обучающихся.

*Пятая проблема*, на наш взгляд, связана с уровнями усвоения демократической культуры. Как показывают современные исследования, у подрастающего поколения усвоение демократических ценностей происходит на уровне когнитивном и уровне эмоциональном, в то же время усвоение демократической культуры практически не затрагивает уровень поведенческий. В этом смысле стоит согласиться с мыслью профессора В.А. Мазилова, указывающего, что обучающиеся могут с радостью выдавать «правильные» знания, которые вовсе не свидетельствуют о сформированности собственно демократической культуры. Наличие представления о «правильном» поведении и собственно правильное поведение - не одно и то же. Настоящая проверка «усвоенности» культуры происходит, как известно, в экстремальных обстоятельствах, когда неблагоприятная среда максимально препятствует проявлению культурного поведения. Поэтому можно утверждать, что основополагающим для воспитания демократической культуры личности является формирование у нее собственного опыта полноценной деятельности субъектного уровня.

### **Библиографический список**

1. Крысько, В. Г. Этническая психология [Текст] / В. Г. Крысько. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
2. Платонова, С.М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности [Текст]. Дис. ... канд. пед. наук ... 13.00.01. – СПб, 2004.
3. Шестопап, Е. Б. Политическая психология [Текст]: учебник / Е. Б. Шестопап. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2012. – 342 с.

*Л.В. Байбородова*

**Индивидуализация и сопровождение  
в образовательном процессе**

**Аннотация.** В статье раскрывается актуальность индивидуализации образовательного процесса, индивидуализация рассматривается как педагогический процесс и принцип, дается характеристика внешней и внутренней сторон индивидуализации, их взаимосвязь. Внешняя сторона индивидуализации представлена как психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности учащегося, рассмотрены цели, функции, принципы такого сопровождения.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, внешняя и внутренняя стороны индивидуализации, психолого-педагогическое сопровождение, функции, принципы.

Основной целью образования сегодня становится развитие личности и индивидуальности самого учащегося, его способностей, самостоятельности и самодеятельности. От системы образования требуется формирование гражданина, готового не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и активно влиять на существующую действительность, преобразуя ее к лучшему. Ключевой характеристикой современной парадигмы образования является не столько передача обучающимся конкретных знаний, сколько развитие их учебной и познавательной активности. Суть индивидуально и личностно-ориентированного образования – научить человека самостоятельно проходить свой образовательный путь и максимально использовать различные ресурсы для построения индивидуальной образовательной деятельности. Именно обучающийся, а никто-то другой, является заказ-



чиком на свое образование, сам проектирует содержание своего образования и сам несет за это ответственность. Таким образом, в центре внимания педагога должна находиться такая деятельность, при которой ученик выступал бы субъектом учебного процесса и своего собственного образования.

Успешность решения обозначенной проблемы связана с индивидуализацией образовательного процесса. В педагогической литературе индивидуализация рассматривается как принцип обучения и воспитания. Сущностный анализ определений выявляет, что авторы видят главное назначение индивидуализации в адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого обучающегося. Можно также утверждать, что в рассматриваемых подходах наблюдается различный уровень акцентирования на отборе форм, методов и приемов обучения, то есть «внешней» стороне индивидуализации, идущей от учителя к ученику. Отметим, что научные исследования последних лет в большей степени обращены к внутреннему миру учащегося. В результате этого ядром исследований по индивидуализации становится учащийся как личность в своей уникальности, который стремится к раскрытию собственного потенциала, данного от природы, но при этом роль учителя как организатора этого движения не уменьшается [7]. Исследователи (М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.) рассматривают индивидуализацию в рамках субъектного подхода как субъективацию, то есть становление личности в качестве субъекта. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев доказывают, что индивидуализация - это «самоопределенность и обособленность личности, ее выделенность из сообщества, оформленность ее отдельности, уникальности и неповторимости» [6].

Авторы книги «Педагогика индивидуальности» О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк утверждают, что цели, средства обучения и воспитания должны отвечать не только потребностям общества, но и человека с присущим ему внутренним психологическим миром [3]. А.А. Остапенко называет индивидуализацией результат «внутреннего педагогического действия», «совокупность всех самопроцессов» (самоопределения, самореализации, самоактуализации, саморазвития) [4].

Каждый из выделенных смыслов понятия «индивидуализация» подчеркивает его значимость. Так, индивидуализация

как явление представляет собой объективный факт, в том числе и в реальной жизни, и в образовательном процессе. Индивидуализация как принцип предназначена для объяснения основных особенностей в кардинальных изменениях, происходящих с человеком в процессе обучения и воспитания. Индивидуализация как стратегия фактически означает ценность и цель для человека.

Таким образом, происходит постепенное изменение трактовки понятия «индивидуализация» от обозначения формы и средства образования к его определению как широкой деятельности по образованию человека, позитивному изменению его внутреннего мира.

Существенный вклад в разработку данного понятия внесён Т.В. Бурлаковой [2], которая фиксирует ряд важных позиций, в частности:

- индивидуализация представляет собой единство самореализации и самоотдачи;

- процесс развития образования глубоко индивидуален: ребенок внешнее делает внутренним, своим, делает сознательно и самостоятельно.

Исходя из вышеизложенного, Т.В. Бурлакова определяет индивидуализацию как динамический, интериоризированный процесс педагогического взаимодействия, адекватный как системе социальных требований и целей, так и личностному и образовательному потенциалу личности; процесс, который обеспечивает овладение способами познания мира и себя для самореализации в этой системе [2, с.118].

В контексте данного определения индивидуализация образовательного процесса характеризуется глубоким проникновением внешней и внутренней ее составляющих. Внешняя индивидуализация – это направленное воздействие внешнего образовательного пространства, включающего адаптацию содержания и форм педагогической работы к индивидуальным особенностям учащегося, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности. Внутренняя индивидуализация – это направленность обучающегося на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития. Фактором проявления внутренней индивидуализации

является осознаваемая потребность, стремление качественного и лучшего изменения себя [2, с.118-119].

Взаимосвязь внешней и внутренней индивидуализации обеспечивает достижение качественного образования, нахождение оптимальных путей и средств обучения и соблюдения права обучающихся на выбор индивидуального образовательного маршрута и реализацию индивидуальной образовательной траектории. Успешность образовательного развития обучающихся зависит как от внутренней индивидуализации, обусловленной личностно-деятельностными факторами, характером собственной образовательной (учебной) деятельностью, так и от интенсивности, характера внешней индивидуализации. Различное соотношение между внешней и внутренней индивидуализацией на различных этапах образовательного процесса определяет величину, степень индивидуальных и личностных изменений учащегося, стимулирует его потребность к самоопределению. По мере становления индивидуальности, субъектности обучающихся объективно уменьшается необходимость внешней индивидуализации и возрастает роль внутренней индивидуализации [2].

Индивидуализация образовательного процесса означает поддержку и развитие индивидуальности учащегося, осознанное прохождение им части жизненного пути, своей индивидуальной образовательной траектории. Приобретение обучающимся опыта самостоятельного построения индивидуальной образовательной деятельности, реализации образовательной траектории требуют специального психолого-педагогического сопровождения. В данном контексте мы рассматриваем сопровождение как внешнюю сторону индивидуализации.

Анализ литературных источников показал, что психолого-педагогическое сопровождение (ППС) можно характеризовать в нескольких аспектах [1, с. 27-28]:

- как профессиональную деятельность педагога, способного оказать помощь и поддержку в образовательном и личностном развитии обучающегося;

- как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих учащемуся сделать нравственный самостоятельный выбор при решении им личных и образовательных задач;

- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
- как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога по обеспечению образовательных и жизненных достижений учащихся;
- как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов сопровождения: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

М.И.Рожков выделяет три группы целей психолого-педагогического сопровождения обучающихся [5, с.3-8].

Идеальная цель – развитие всех индивидуальных сфер обучающегося (мотивационной, когнитивной, эмоциональной, волевой, действенно-практической, сферы саморегуляции, экзистенциальной), становление его субъектности.

Идеальная цель конкретизируется в персонифицированной цели – достижение учащимся оптимальных для него образовательных и личностных результатов, более высокого уровня образованности и развития индивидуальности.

Процессуальной целью является отражение в педагогических средствах актуальных потребностей обучающегося, на основе которых он может успешно решать образовательные и профессиональные задачи.

Психолого-педагогическое сопровождение развития учащегося всегда персонифицировано и направлено на конкретного человека, даже если педагог работает с учебной группой.

Различают две группы функций психолого-педагогического сопровождения образовательного и индивидуального развития студента: целевые и инструментальные [5].

Целевые функции отражают содержание педагогических задач, поэтому первой и важнейшей является развивающая функция, реализация которой предполагает оказание целенаправленного влияния на развитие обучающегося, его индивидуальной образовательной деятельности. Субъекты психолого-педагогического сопровождения призваны заботиться, прежде всего, о развитии личности учащегося, всех сфер индивидуальности.

Тесно связана с развивающей функцией функция психолого-педагогической поддержки. Психолого-педагогическая поддержка – это процесс совместного с обучающимся определения

его собственных интересов, целей, возможностей, профессиональных планов и путей преодоления препятствий (решения проблем) (О.С. Газман). В процессе реализации данной функции субъекты сопровождения помогают учащемуся своевременно выявить его личностную проблему, осознать ее причины, вместе с ним осуществляют поиск вариантов решения проблемы и анализ последствий этих решений на основе имеющегося у учащегося образовательного и социального опыта.

Реализация функции поддержки пересекается с функцией психолого-педагогической помощи, под которой понимается реальное содействие обучающемуся в преодолении возникающих у него трудностей. Это могут трудности в обучении, разрешении конфликтной ситуации с педагогом, товарищами, родителями, затруднения при выполнении учащимся какого-то вида деятельности, трудности в достижении жизненных и образовательных целей и др.

Следующей функцией ППС является фасилитация (облегчение) развития и действий обучающегося в новых для него ситуациях. У учащегося чаще всего возникают трудности в тех ситуациях, которые являются для него новыми, например, выполнение нового вида работы, освоение более сложной роли, изучение новой проблемы, решение более сложной, чем ранее, задачи, чтобы приблизиться к намеченной образовательной или профессиональной цели.

Также можно говорить о реализации коррекционной функции психолого-педагогического сопровождения развития и индивидуальной образовательной деятельности обучающегося. Ее реализация предполагает направленность педагогических действий на определенные изменения в достижениях учащегося, мотивах его поведения и учебной деятельности, существенно влияющих на его поступки и поведение.

Невозможно обеспечить успешность образовательной деятельности обучающихся, если не предусматривается функция социальной защиты, сущность которой состоит в создании оптимальных условий для образования обучающихся с целью реализации своего внутреннего потенциала, для саморазвития, самоактивизации; организации сотрудничества со средой формирования человека (семья и другие общественные институты); организации защиты учащихся, оказавшихся в особо трудном положении, защиты их прав.

Следующая возможная функция психолого-педагогического сопровождения – функция рекреации и компенсации. Сущность ее состоит в том, что создаются условия для снятия групповых и индивидуальных напряжений учащихся, восстановления и уравнивания их сил.

Функция оздоровления. Создаются специальные условия и обеспечиваются возможности реализации функции оздоровления, формирования здорового образа жизни у молодого поколения.

Вторая группа функций, как уже было сказано выше, инструментальные, к которым можно отнести тесно взаимосвязанные между собой диагностическую, прогностическую, проектировочную, организаторскую, коммуникативную функции.

Реализация диагностической функции психолого-педагогического сопровождения предполагает разработку программы изучения образовательных потребностей и возможностей учащихся, их образовательных, жизненных и профессиональных интересов и планов на каждом этапе обучения, выявление причин возникающих у обучающихся проблем и затруднений, выбор наиболее подходящих педагогических средств и создание благоприятных условий для решения учащимися имеющихся у них проблем.

Для достижения целей психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности учащихся большое значение имеет реализация *прогностической функции*. Ее суть – это обоснование определенного прогноза образовательного и профессионального развития ученика, возможных профессиональных достижений, которые могут произойти в результате его образовательной деятельности. Реализация данной функции базируется на проверенных диагностических данных, на основе выявленных интересов, возможностей и склонностей обучающегося, его образовательных и профессиональных замыслов, перспектив, жизненных планов.

Полученный прогноз позволяет реализовать следующую функцию психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности учащихся – *проектировочную*. Все субъекты сопровождения включаются в процесс проектирования образовательной деятельности учащихся, результатом которого являются программы индивидуальной образовательной деятельности, индивидуальные образовательные планы, маршруты.

Реализация образовательных проектов учащегося предполагает оказание ему помощи со стороны педагогов и других специалистов, создание специальной организации образовательной среды, то есть осуществление организаторской функции, что означает использование сопровождающими ситуаций, действий, предусматривающих постоянную поддержку положительных стремлений, развитие самообразования и самовоспитания обучающегося. Реализация данной функции предполагает организацию целенаправленных действий не только самого учащегося, но его родителей, а также координацию действий педагогов и других специалистов, взаимодействующих с обучающимся, обеспечивающую достижение намеченных целей и реализацию образовательных и профессиональных планов учащегося.

Рассматривая реализацию коммуникативной функции психолого-педагогического сопровождения развития и образовательной деятельности обучающегося, необходимо понимать, что успешность его развития зависит от того, как складываются отношения между субъектами психолого-педагогического сопровождения, между сопровождающими и учащимся, между учеником и его родителями, с товарищами, педагогами образовательных учреждений. Сущность реализации данной функции заключается в регулировании взаимодействия учащегося в различных видах деятельности, а также каждого учащегося с окружающими его людьми.

Успешность образовательной деятельности обучающихся зависит от того, как реализуются принципы психолого-педагогического сопровождения, то есть основные положения, которыми необходимо руководствоваться субъектам ППС. На основе изучения литературы и анализа многолетнего опыта мы определили следующие принципы:

- поддержки и развития индивидуальности;
- обеспечения субъектной позиции учащегося;
- образовательной, личной и профессиональной перспектив;
- самосознания и самоуправления;
- прогнозирования и проектирования индивидуальной образовательной деятельности;
- свободного, самостоятельного выбора обучающимися содержания и форм деятельности;

-непрерывности, системности и преемственности сопровождения;

-взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности студентов.

Названные принципы можно отнести и к принципам индивидуализации, если рассматривать ее как педагогический процесс. Реализация данных принципов педагогами будет способствовать развитию внутренней стороны индивидуализации образовательного процесса.

Таким образом, индивидуализацию как особый педагогический процесс можно представить через внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя сторона индивидуализации в свою очередь может рассматриваться как психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающегося. Успешность реализации функций и принципов сопровождения, развитие внутренней стороны индивидуализации зависит от профессиональной позиции сопровождающего.

### **Библиографический список**

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

2. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы [Текст]: монография / Т.В. Бурлакова. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. – С.110-122.

3. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности [Текст]: учеб. пособие. / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во универ. Калининграда, 2000. – 572 с.

4. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии [Текст] / А.А. Остапенко. – М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.

5. Рожков, М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности [Текст] // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: материалы Международной научной конференции / М.И. Рожков. – В 2-х т. – Т.1. – Ярославль, 2005. – С.3-8.



6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – С. 353.

7. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 37.022

*В.В. Юдин*

### **Опыт осуществления субъектно-ориентированного типа педагогического процесса в школе**

**Аннотация.** В статье отражена попытка целостного представления педагогического процесса субъектно-ориентированного типа (СОПП), отвечающего требованиям Федерального государственного общеобразовательного стандарта. Показывается, что осуществление целостного СОПП возможно при гармонизации опорных составляющих компонентов образовательной среды, наличии актуальных профессиональных компетентностей педагогов и соответствующем управлении.

**Ключевые слова:** ФГОС, субъектно-ориентированный педагогический процесс, общепедагогическая технология, образовательная среда, компетенции педагога, целостность.

Введение ФГОС вызвало к жизни множество разнообразных практик совершенствования педагогического процесса: метапредметы, образовательные события, компетентностный и проектные подходы, индивидуальные маршруты и программы, работа с одарёнными и прочее. Необходимость уточнения ядра новообразований, системообразующего фактора организации педагогического процесса очевидна.

ФГОС – не набор современных акцентов в педагогике, а требование качественно иного уровня педагогического процесса. В этом плане мы обращаем внимание на разделение образцов

целостной педагогической практики, предложенное М.Н. Скаткиным и зафиксированное термином «тип педагогического процесса» [3]. Это – самая укрупнённая характеристика педагогических процессов. Ценность отнесения педагогической практики к тому или иному типу состоит в возможности применить соответствующую общепедагогическую технологию или технологическое описание педагогического процесса определённого типа как таковое [5] и выстраивать по ней процесс, гарантирующий формирование требуемого уровня компетентностей.

В определяющих документах ФГОС (Указ Президента Российской Федерации Д.Медведева – Пр-271 от 04 февраля 2010 г.) говорится: «Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации». С позиций типов педагогического процесса такой образ выпускника прочитывается как образовательный результат субъектно-ориентированного типа. Выдерживая при осуществлении педагогического процесса ключевые параметры соответствующей общепедагогической технологии, мы с высокой степенью вероятности сможем сформировать личность с опытом субъектного уровня, отвечающую требованиям ФГОС. Среди этих реперных точек (ключевых параметров): прежде всего реализация полноценной деятельности (по В.В.Давыдову) школьника при наличии выборов учащихся, мотивации их, основанной на личном опыте и смыслах, самостоятельной постановке целей при поддерживающей деятельности педагога.

В этом – главное условие целостного осуществления педагогического процесса. Действительно, отдельные акценты – актуальные направления совершенствования образования, перечисленные выше, являются при всей их значимости односторонними подходами. Качественно новый уровень образования задаётся типом процесса и общепедагогической технологией, структурирующей все его проявления.

Следующее условие целостного осуществления субъектно-ориентированного педагогического процесса также подсказано практикой. Переход образования на новый тип процесса вызывает необходимость изменить его окружение и инфраструктуру. Важность образовательной среды убедительно доказана В.А.Ясвиним

[6]. В наших исследованиях среда понимается как совокупность условий, способствующих развертыванию педагогического процесса определённого типа, в ней фиксируются компоненты, каждый из которых имеет свои составляющие [2]. Например, компонент «носители содержания» характеризуется наличием библиотечным фондом, виртуальной образовательной сетью, способами представления учебного содержания. Соответствие составляющих компонентов среды типу педагогического процесса определяется по специальным критериям. Так, субъектно-ориентированный тип требует насыщать образовательную среду яркими, примечательными объектами, вызывающими у подростков интерес и желание разобраться, задуматься, определить своё отношение к ним, зовущие в какую-то деятельность. Объекты эти встречают школьника не только на уроке как дидактический материал, а разбросаны по всему пространству его жизнедеятельности.

Соответствие характеристик составляющих компонентов среды гармонизируют её с задуманным педагогическим процессом и являются важным условиям целостного его осуществления.

Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса не может реализовываться без педагога, функции которого в СОПП отличны от традиционных, подходящих под репродуктивное обучение. Разработанная в ходе нашего исследования на основе модели компетенций В.Д. Шадрикова [4] матрица оценки компетентностей педагогов позволила уточнить требования к педагогам, работающим в данном стиле. Они принципиально отличаются по своему наполнению, направленности и стилю (см. табл.1.).

Таблица 1

Примеры компетенций педагогов в разных типах педагогического процесса

Базовые компетентности педагога	Показатели оценки компетентности с учетом специфики типа педагогического процесса	
	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный
Умение ставить педагогические цели и задачи соответственно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся	Ставит педагогические цели и задачи репродуктивного уровня, привлекает учащихся к обдумыванию задач их деятельности	Ставит задачи по развитию творческого мышления и общему развитию учащихся, привлекает учащихся к формулированию задач их творческой деятельности

Компетентность в педагогическом оценивании	Оценка сформированности знаний, умений и навыков. Привлечение учащихся к анализу результатов и методов оценивания	Умение организовать коллективную оценку результативности проекта или другой творческой работы, направленной на решение проблемы. Использует методы оценивания для развития творческого мышления
Компетентность в развитии умственной деятельности	Владеет методами развития мышления: сравнение, анализ, обобщение, моделирование, схематизация и т.п.	Умеет развивать способность предложить новую идею, гипотезу (синтез), провести мысленный эксперимент, спланировать и реализовать проект

Наконец, не менее важна и организационно-управленческая надстройка, включая постановку методической работы в образовательном учреждении.

Проектирование целостного процесса и его окружения даёт возможность получить и целостный продукт – личность. В позициях деятельностной педагогики это – всегда носитель определённого жизненного опыта, в нашем случае – опыта полноценной деятельности. Опыт включает в себя умение мечтать или ставить свои цели, отвечающие собственным интересам и смыслом, умение понимать ситуацию и адекватно планировать необходимую для достижения цели деятельность, умения организовать коллективное осуществление планов, контроль выполнения и оценить результаты, в частности для себя. Такой законченный образ опыта выпускника и его самого является необходимым дополнением для целостного осуществления педагогического процесса.

### **Библиографический список**

1. Бережная, С.К., Головлева, С.М., Пешкова, А.В., Юдин, В.В. Реализация субъектно-ориентированного типа педагогического процесса в школах [Текст] / С.К. Бережная, С.М. Головлева, А.В. Пешкова, В.В. Юдин // Образовательная панорама. ГОАУ ЯО «Институт развития образования» - 2015. - № 2. – С. 17-24.
2. Головлёва, С.М., Юдин, В.В. Структура и компонентный состав образовательной среды // Педагогическое наследие К.Д.Ушинского [Текст]: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» (4-5 марта 2014 г.) / С.М. Головлева, В.В. Юдин. – Ч.1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 166 -171.
3. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики [Текст] / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.

4. Шадриков, В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. - № 6. – С. 5-15.

5. Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст] / В.В. Юдин. - М.: Университетская книга, 2008.- 302 с.

6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. – 356 с.

**УДК 37.04**

*М.П. Кривунь*

### **Соотношение педагогического и тьюторского сопровождения**

**Аннотация.** В статье проводится сравнительный анализ двух типов сопровождения – педагогического и тьюторского. Педагогическое сопровождение понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, характеризующаяся высокой степенью активности и инициативности педагога, направленная на создание условий для выражения индивидуальных особенностей обучающихся. Тьюторское сопровождение понимается как особый тип педагогического сопровождения, способствующий осознанию и осуществлению обучающимся своих индивидуальных образовательных потребностей и устремлений, выработке собственного пути развития.

**Ключевые слова:** сопровождение, педагогическое сопровождение, тьюторское сопровождение, индивидуализация, тьютор.

В 1990-х годах в связи с ключевой идеей модернизации системы российского образования о том, что в процессе обучения должны быть созданы условия для полноценного развития любого ребенка, начинает активно разрабатываться концепция педагогического сопровождения. При этом сопровождение понимается как один из механизмов реализации данной идеи.

По мнению Э.Ф. Зеера, сопровождение означает движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное

указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка. А.В. Мудрик рассматривает сопровождение как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на приобщение ученика к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития. Т.М. Чурекова под сопровождением понимает «систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирование субъект-субъектных отношений» [6].

М.И. Рожков и Т.Н. Сапожникова утверждают, что «социально-педагогическое сопровождение человека – это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего» [5]. Сопровождение обучающегося предполагает веру в его силы и возможности. «Сопроводить – не значит вести за руку, решать всегда за ребенка, оберегать от всех возможных опасностей; это значит быть рядом, побуждать к самостоятельности, «сорадоваться» успехам, помогать преодолевать возникающие трудности» [3, с. 7].

Как особый тип педагогического сопровождения понимается тьюторство. С.А. Щенников считает, что тьюторское сопровождение – это особая педагогическая техника, основанная на взаимодействии учащегося и тьютора, в ходе которой учащийся осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи [2]. Т.М. Ковалева, теоретик и идеолог тьюторского движения в отечественной педагогике, определяет тьюторство как сопровождение всего процесса проектирования и построения обучающимся своей образовательной программы [4]. Е.А. Александрова и Е.А. Андреева считают, что тьюторство является одной из культурных профессиональных практик, сочетающее в себе процессы психологического и педагогического сопровождения обучающихся [1].

Как видно из приведенных определений, смысловая граница между понятиями «педагогическое сопровождение» и «тьюторское сопровождение» весьма размыта. В педагогической среде, да и в научных кругах нет четкого понимания сущностных

различий этих двух типов сопровождения. При этом идеи тьюторства и тьюторская практика в последние десятилетия активно развиваются в российском образовании. Однако разворачивание полноценного тьюторского действия невозможно без понимания его специфики. Продвижению в этом направлении, на наш взгляд, способствует сопоставление двух типов сопровождения: педагогического и тьюторского.

Т.М. Ковалева, характеризуя методологию тьюторства, указывает, что «исторически в процессе образования всегда можно выделить две составляющие целей образования: заказ государства, который выражается в установлении четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и того потенциала, который нужен в современном государстве от каждого человека, и частный (внутренний) заказ обучающегося на свое образование, который выражается в осмысленном ответе на вопрос: «Чему и зачем я намерен учиться?» [4, с. 69].

Первая составляющая (государственный заказ к системе образования) обеспечивается в процессе реализации четко определенных образовательных стандартов и учебных программ в разных типах образовательных организаций посредством педагогической деятельности, которая осуществляется, в том числе, и в технологии педагогического сопровождения.

Вторая составляющая целей образования (собственный заказ обучающегося) в российской образовательной системе на протяжении длительного времени находилась вне зоны педагогического внимания и фактически не учитывалась. И лишь в последние десятилетия в условиях глобальной модернизации отечественного образования была осознана необходимость и чрезвычайная важность понимания школьниками собственных образовательных целей и личной ответственности за качество получаемого образования. Для решения этой задачи сегодня в отечественной педагогической практике разворачиваются различные варианты педагогической деятельности, которые могут осмысливаться как тьюторское сопровождение: профильное обучение старшеклассников через индивидуальные образовательные маршруты и программы; построение учебных занятий в логике субъектно-ориентированного обучения с использованием открытых образовательных технологий; формирование избыточной образо-

вательной среды в рамках внеурочной деятельности, обеспечивающей множество образовательных проб, и т.д. Главным во всех этих моделях, как отмечает Т.М. Ковалева, является ценность «самости» ученика, его возможность двигаться своим маршрутом, к своему собственному образовательному содержанию [4, с.52].

Именно в этом аспекте находится водораздел целей педагогического и тьюторского сопровождения. И в том и в другом случае сопровождение направлено на развитие личности обучающегося. Однако в ситуации педагогической деятельности это развитие происходит через овладение предметными знаниями, приобщение к социально-культурным и нравственным нормам, оно идет как бы вслед за учебным содержанием. Цель тьюторского сопровождения – развитие личности обучающегося через реализацию индивидуальных образовательных потребностей, приобретение опыта самодеятельности и самостроительства. Здесь важен не предмет, который изучает ребенок, а те учебные умения, способы деятельности, социальные навыки, жизненные уроки, которые он усваивает.

Образовательный процесс, в котором педагогическая деятельность фокусируется на индивидуальных образовательных целях обучающихся, понимается сегодня как индивидуализация. Он характеризуется глубоким проникновением внешней и внутренней ее составляющих. Внешняя индивидуализация – направленное воздействие внешнего образовательного пространства, включающего адаптацию содержания и форм педагогической работы к индивидуальным особенностям ребенка. Внутренняя индивидуализация – направленность обучающегося на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку собственных жизненных стратегий, индивидуального пути развития. Она предполагает ориентацию педагога не на собственное предметное содержание, а, прежде всего, на индивидуальные образовательные приоритеты каждого учащегося [2, с. 16]. Внешняя индивидуализация образовательного процесса обеспечивается в результате педагогического сопровождения обучающихся. Для осуществления перехода к внутренней индивидуализации требуется тьюторское сопровождение ребенка.

Ситуация педагогического сопровождения предполагает в процессе взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего высокую степень активности и значимости педагога, целена-



правленность его педагогического воздействия. Это выражается в наличии внешних учебных задач, в соответствии с которыми выстраивается обучение, в системе мероприятий побуждающего и стимулирующего характера, в создании условий для осуществления учеником самостоятельного образовательного действия в рамках определенной учебной программы, по заранее заданным и известным нормам.

Тьюторское сопровождение требует, чтобы обучающиеся Асодействовали своему образовательному процессу более или менее самостоятельно: сами выбирали направление своего развития и приемлемые для себя способы учебной деятельности. Именно они и являются предметом взаимодействия с тьютором. Важной чертой тьюторского сопровождения является отсутствие готового знания, которое необходимо передать, и заранее заданного пути. По мнению Н.В. Рыбалкиной, идея тьюторства – это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным [5]. В результате тьюторского сопровождения у школьников формируется умение учиться, потребность размышлять о своей учебной деятельности, работать над ее содержанием, собственная образовательная стратегия.

Таким образом, сравнительный анализ двух типов сопровождения показывает, что существенные характеристики педагогической деятельности в контексте педагогического сопровождения и в контексте тьюторского сопровождения различны. При этом важно отметить, что различие этих двух типов сопровождения не означает их противопоставление, взаимоисключение, какое-либо соподчинение и иерархию по отношению друг к другу. Педагогическое и тьюторское сопровождение являются самостоятельными типами педагогической деятельности, которые осуществляются в рамках разных профессиональных задач. А в практической работе их различие достаточно условно. Все очень подвижно, изменяется в разных ситуациях, во многом обуславливается особенностями самих субъектов сопровождения, как педагогов, так и обучающихся.

### **Библиографический список**

1.Александрова, Е.А., Андреева, Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейско-

го Союза и Ближнего Востока [Текст] / Е.А. Александрова, Е.А. Андреева. – М.-Тверь: СФК-Офис, 2013. – 156 с.

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

3. Байбородова, Л.В., Белкина, В.В., Харисова, И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования [Текст]: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 416 с.

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

5. Лобачева, О.В. Тьюторское сопровождение воспитания доброты у детей младшего школьного возраста в детском доме [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Лобачева. – Смоленск, 2011. – 201 с.

6. Пилипчевская, Н.В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Пилипчевская. – Красноярск, 2010. – 213 с.

**УДК 377.018**

*К.М. Царькова*

### **Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности заочной формы обучения, в качестве ресурса повышения эффективности подготовки студентов-заочников рассматривается индивидуализация самостоятельной работы, выделяются три основных аспекта, которые позволяют наиболее полно отразить ее специфику: особенности организации учебного процесса, особенности деятельности студентов, особенности работы педагогов; характеризуется вариативность заданий при изучении педагогики и предлагается

вариант технологической карты при организации самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** заочное обучение, самостоятельная работа, индивидуализация самостоятельной работы, субъектная позиция, внеаудиторная самостоятельная работа.

Одной из распространенных форм педагогического образования является заочное обучение. Для анализа данной формы обучения мы выделили три основных аспекта, которые, на наш взгляд, позволяют наиболее полно отразить ее специфику: особенности организации учебного процесса, особенности деятельности студентов, особенности работы педагогов (таблица 1).

Таблица 1

**Особенности заочной формы обучения в вузе**

Особенности организации учебного процесса	Особенности деятельности студентов	Особенности деятельности преподавателей
Проведение экзаменационно-лабораторных сессий два раза в год	Возможность получения высшего образования без отрыва от работы	Использование метода избирательной подачи учебного материала, выбор которого во многом зависит от педагога
Основной вид деятельности – самостоятельная работа	Самостоятельное освоение большей части программного материала	Необходимость сопровождения самостоятельной работы студентов в сессионный и межсессионный периоды
Ограниченное количество аудиторных занятий и большая интенсивность занятий с преподавателем	Ограниченный контакт с преподавателем (в основном только в период сессий)	Преподавание основ изученной дисциплины и четкость, мобильность планирования организации взаимодействия со студентом в межсессионный период
Отсутствие контакта между преподавателем и студентом в период между сессиями, невозможность оперативного получения консультации при решении учебных задач	Необходимость систематического самоконтроля и самоорганизации самостоятельной учебной деятельности	Управление познавательной деятельностью студента ограничено сессионным периодом, в межсессионный период затруднено. Сложность в выполнении текущего контроля
Осуществление разновозрастного взаимодействия, возможность обмена профессиональным и жизненным опытом	Существенное отличие по возрастному составу, жизненному и профессиональному опыту	Учет в подборе форм и методов обучения возраста студентов, наличия опыта работы по специальности
Соотнесение полученной информации с профессиональным опытом способствует осознанному освоению материала	Возможность оперативного применения теоретических знаний на практике	Особый стиль взаимодействия со студентами, которые уже в определенной мере являются специалистами

Недостаточное количество специальной литературы, методических пособий, предназначенных специально для заочников	Доминирует при обучении работа с учебниками, учебными пособиями, печатными изданиями вуза	Отбор минимальной информации, которую необходимо освоить на занятии
---	---	---

Мы видим, что заочная форма имеет свою специфику и должна рассматриваться как самостоятельная оригинальная система, а не «сокращенная версия» дневного обучения. Квалификационные требования к специалистам, бакалаврам или магистрам не отличаются в зависимости от формы обучения, и государственный образовательный стандарт предполагает освоение образовательной программы всеми студентами в полном объеме.

Важным ресурсом повышения эффективности подготовки студентов в условиях заочного обучения является организация самостоятельной работы, которая имеет индивидуализированный характер.

Под индивидуализацией самостоятельной работы студента-заочника мы понимаем процесс создания условий для выстраивания студентом индивидуального маршрута образовательной деятельности на основе развития его субъектности.

Заочная форма обучения, на наш взгляд, имеет ряд преимуществ для развития субъектной позиции студента:

- жизненный опыт влияет на мотивацию студента и на сам процесс восприятия учебного материала, который рассматривается как средство решения профессиональных и жизненных проблем;
- совмещение учебной и профессиональной деятельности способствует формированию умения соотносить теорию с практикой;
- возможности обмена опытом между студентами в разновозрастных группах, использование приобретенных умений и навыков для реализации профессионального потенциала, а также для самоактуализации личности;
- большую часть учебного материала студенты-заочники должны усвоить самостоятельно, поэтому они постоянно сталкиваются с необходимостью определять и четко планировать свою деятельность, правильно распределять свои силы и учитывать результаты собственной деятельности в дальнейшей работе и др.

Однако очень часто данные преимущества не учитываются в работе со студентами-заочниками, преобладают экстенсивные формы и методы обучения. Поэтому уже на этапе планирова-

ния работы со студенческой группой педагогу необходимо, опираясь на специфику заочного обучения, отбирать содержание самостоятельной работы, обеспечивая ее вариативность на занятиях и в межсессионный период.

В таблице 2 приведен пример вариантов заданий для студентов, испытывающих потребность в применении полученных знаний и умений на практике, готовых к выполнению функций, делегированных преподавателем, обладающих высокой степенью субъектности. При разработке заданий важно также учитывать профиль подготовки студентов-заочников.

Таблица 2

**Вариативность заданий  
для самостоятельной работы студентов-заочников**

Задания для студентов, не работающих по специальности	Задания для студентов, работающих по специальности
Разработать план беседы с педагогами по решению определенной задачи и проиграть в группе	Организовать мини-конференцию по обмену опытом («+», «-», «проблемы»)
Подготовить презентацию книги по произведению педагога-классика/педагога-новатора	Представить собственную статью по изучаемой проблеме, отражающую свой практический опыт работы
Представить рецензию на фильм педагогической направленности	Представить видеофрагмент собственного занятия/мероприятия
Провести фрагмент занятия в аудитории	Провести открытое мероприятие по месту работы
Выступить на занятии по теме, выбранной для углубленного самостоятельного обучения	Выступить на занятии перед студентами-очниками с результатами своей работы
Продиагностировать одноклассника/ребенка и представить полученные результаты с рекомендациями	Провести опрос учащихся/коллег по изучаемой теме и представить полученные результаты с выводами и рекомендациями

Таким образом, благодаря рефлексивным, проблемным, творческим и исследовательским формам работы каждый студент получает возможность определить индивидуальный смысл изучения педагогической дисциплины.

При организации работы студентов-заочников большее значение приобретает внеаудиторная самостоятельная работа. Она выполняется, как правило, в межсессионный период по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Для организации индивидуальной самостоятельной работы студентов нами предлагаются технологические карты (табл. 3).

Таблица 3

Технологическая карта студента А. А. Иванова  
по освоению дисциплины (фрагмент)  
Дисциплина: Современные образовательные технологии  
Тема: Технологии продуктивного образования

Вид СР	Организация работы с молодежью	Психология
Внеаудиторная СР	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Разработать советы педагогу по вовлечению учащихся в проектную деятельность.</li> <li>- Разработать диагностические ситуации для решения конкретной организаторской задачи.</li> <li>- Подобрать примеры, иллюстрирующие разные варианты педагогического руководства деятельностью детей.</li> <li>- Разработать занятие в рамках конкретной технологии. Прокомментировать используемые приемы (проведение фрагмента).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Разработать советы педагогу-психологу по внедрению продуктивных технологий в процесс групповой работы с детьми.</li> <li>- Написать собственный портрет в технологии «Портфолио».</li> <li>- Разработать технологию поддержки и сопровождения проблемного ребенка.</li> <li>- Разработать программу собственного профессионального самосовершенствования (направления и содержание).</li> </ul>

Для сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы в межсессионный период мы предлагаем студентам график выполнения внеаудиторной самостоятельной работы. В него включены темы для самостоятельного изучения, задания для самостоятельной работы; темы контрольных работ; литература для самостоятельной работы. По каждому виду самостоятельной деятельности, указанному в графике, студенты получают информацию о критериях оценки качества выполняемой работы. В течение всего межсессионного периода проводится индивидуальная работа со студентами в дни консультаций, а также с помощью онлайн консультирования.

Завершенность и результативность индивидуализации самостоятельной работы во многом зависят от качества контроля деятельности студентов и уровня их самоконтроля. При этом очень важно осуществление перехода от внешнего контроля преподавателя к самоконтролю и от внешней оценки педагога к самооценке, что, в свою очередь, предполагает переход внешних условий индивидуализации самостоятельной работы, создаваемых педагогом, во внутренние условия индивидуализации.

С целью развития рефлексивных умений, формирования потребности в самосовершенствовании студенты демонстрируют личные достижения, зафиксированные в индивидуальных маршрутах выполнения самостоятельной работы. Респондентам предлагается ответить на следующие вопросы: «Какие виды самостоятельной работы вызвали наибольший интерес?», «Какие главные свои достижения в процессе самостоятельной работы вы можете отметить после изучения курса?», «Что вы сможете применить в своей практической деятельности?» и т.п.

Итоговым шагом индивидуализации самостоятельной работы студентов-заочников является сопоставление показателей, полученных в начале изучения дисциплины, с фактически показателями, а также проектирование перспективных целей саморазвития.

Таким образом, индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников принципиально меняет функции и содержание деятельности участников учебного процесса. В результате процесс обучения приобретает для студентов личностное значение, становится мотивированным, носит во многом коррекционный характер. При этом важно, чтобы студенты не останавливались на достигнутом, а постепенно овладевали следующими, более сложными видами работ, требующими от них все более высокой степени субъектности.

УДК 37.02

*А.С. Астафьева*

### **Индивидуальная образовательная деятельность учащихся и техники неформального образования**

**Аннотация.** Статья посвящена описанию организации индивидуальной образовательной деятельности учащихся в старшей профильной школе № 49 г. Ярославля. Автор предлагает новые формы организации образовательного процесса, рассматривает необходимость сочетания индивидуальной урочной и внеурочной деятельности учащихся, показывает преимущества

использования в современной школе принципов и технологий неформального образования.

**Ключевые слова:** индивидуальная образовательная деятельность, индивидуальный учебный план, неформальное образование, принципы, техники, внеурочная деятельность.

В условиях формирования информационного общества и глобализации образовательного пространства формальное образование не успевает реагировать на изменение конъюнктуры спроса. Школа теряет свою монополию в обучении и познании. Использование стратегий и техник неформального образования позволяет преодолеть консерватизм и академичность действующих моделей общего государственного образования.

Основная цель нашего проекта – создание образовательной среды для осознанного и самостоятельного выбора старшеклассниками индивидуального образовательного пути.

Воспитательные задачи:

-сформировать у обучающихся адекватное представление и осознание собственных способностей, интеллектуальных, психологических и профессиональных возможностей;

-развивать потребность в самообразовании и самосовершенствовании, приобретении навыков самоорганизации и социальной ответственности;

-формировать саморефлексию и адекватную самооценку достижений учащихся.

Организационно-педагогические задачи:

-создать «поле деятельности» для практической реализации личностных и профессиональных проб;

-приобщить родителей к проектированию ИОД ребенка, использовать профессиональный потенциал семьи в образовательном процессе;

-применять в предметной и внеурочной деятельности инновационные, субъект-ориентированные технологии.

Основные концептуальные положения проекта представлены в таблице 1.



Таблица 1

**Основные концептуальные положения**

Описание практики ИОД	Соответствие принципам НФО
Организация многопрофильного обучения на основе индивидуального выбора учащихся является попыткой отойти от единых стандартизированных форм и способов организации традиционного профильного образования.	Гибкость и вариативность содержания, ориентация на субъективные образовательные потребности учащихся, их родителей и конкретных местных условий.
Данная модель предполагает самостоятельный и добровольный выбор ребенком тех направлений, уровней и форм образовательных областей, которые он считает для себя актуальными и лично значимыми. Обучение строится на основе индивидуального набора профильных, базовых и элективных предметов каждым учеником.	Добровольность и свобода выбора образовательной траектории. Практическая направленность знаний и навыков, необходимых для «конкурентоспособности на рынке труда».
Возможность самостоятельного формирования образовательного пути повышает уровень учебной мотивации, степень ответственности учащихся за собственную деятельность.	Осмысленность, высокая степень мотивации к образованию, основанная на внутренних импульсах личности. Активность обучающегося. Ориентация не на результат, а на процесс.
ИУП ломает традиционную классно-урочную систему организации обучения. Состав обучающейся группы зависит от выбранного учениками уровня изучения каждого предмета и служит дополнительным фактором социализации старшеклассников.	Большая свобода в отношении форм обучения: тренинги, клубы по интересам, «круглые столы», семинары, форумы, интернет-сообщества и т.д.
Диверсификация интересов побуждают педагогический коллектив к освоению и реализации современных технологий обучения, созданию атмосферы сотрудничества и взаимопонимания.	Новаторский характер методов обучения: технологии сотрудничества, коммуникационные стратегии, индуктивные подходы, конструктивистские и опытные приемы обучения, дискуссионные техники и т.д.
Образовательное пространство школы позволяет реализовать не только базовый и профильный предметные запросы, но и дополнительные субъективные потребности в форме творческих объединений и научных лабораторий во внеурочное время.	Разнообразие форм и форматов педагогического сотрудничества и социального партнерства. Провайдером образования могут быть различные общественные и коммерческие организации. Негосударственное финансирование.

Взаимосвязь формального и неформального аспектов образования при использовании различных форм внеучебной деятельности старшекласников отражена в таблице 2.

Таблица 2

### Формы внеучебной деятельности обучающихся

Формы внеучебной самодетельности	Организационные особенности	Практические примеры
Дискуссионный клуб «Мосты»	Включает учеников 9-11 классов. Публичный характер предполагает привлечение к участию педагогов, школьников, родителей, представителей местного сообщества. Открытые мероприятия – 1-2 раза в четверть.	Темы дискуссий «Какой должна быть школьная форма?» «Зачем современному человеку классическая литература?» «Как нам обустроить местное самоуправление?» «Как наказывать ребенка?» и др.
Театральная студия	Участники – профильная группа по литературе. В основе – программа сотрудничества с ЯГТА (Ярославская государственная театральная академия)	Посещение и обсуждение учебных спектаклей ЯГТА, театра им. Ф. Волкова, ТЮЗа и др. Школьные постановки: «Маленький принц», «Рождественские колядки», «Новогоднее шоу» и др.
Правовой десант	Члены сообщества – учащиеся профильной группы по праву. В основе – сотрудничество с общественными и коммерческими организациями: «Гражданский голос», «Консультант-Плюс», Комитет по защите прав потребителей, Избирательная комиссия г.Ярославля и др. Победители и призеры предметных олимпиад и научных конференций. Сотрудничество с городским центром «Олимп»	Проекты: «Правовой паспорт ученика школы 49», «Температура прав человека в школе», «Правовой путеводитель ученика школы 49», «Правила пользования телефоном в школе» и др. Участие в городских интеллектуальных играх по праву – «Сам себе адвокат», «Я – гражданин», «Право и подросток» и др.
Школьное научное сообщество «Шаг вперед»		Обучение навыкам научно-исследовательской деятельности. Участие в конференциях школьников «Отечество», «Открытие» и др.
Бизнес-инкубатор	Учащиеся экономического профиля. Руководство осуществляет преподаватель ЯРГУ им. П.Г. Демидова кандидат экономических наук О.В. Зеткина	Презентация тематических проектов в рамках предметных недель (например, к 200- летию Отечественной войны 1812 года, к 60-летию полета В.В.Терешковой и др.) Участие во Всероссийской олимпиаде школьников, дистанционных конкурсах и проектах

		<p>Разработка бизнес-планов (например, школьная кампания по организации детских праздников и др.)</p> <p>Экскурсии на предприятия и в банки Ярославля</p> <p>Интервью и встречи с успешными предпринимателями.</p> <p>Выездные учебные сессии по экономике совместно с «Союзом молодых предпринимателей Ярославской области» и др.</p>
Литературный журнал «Птеро-Дактиль»	Учащиеся 10-х классов профильного изучения русского языка и литературы.	Выпуск сборников в электронном и печатном варианте.
Лаборатория программирования	Учащиеся 9-11 классов. Сотрудничество с МЭСИ, ЯГПУ им. К.Д.Ушинского	<p>Подготовка сценариев школьных мероприятий (например, праздника «Честь и гордость школы» и др.)</p> <p>Конструирование собственных контентов в сети Интернет.</p> <p>Организация онлайн-форумов, например по конкурсу на лучшую школьную эмблему, и проведение тематических интернет-опросов и обработка результатов.</p> <p>Участие в конкурсах юных изобретателей и программистов и др.</p>

## Этапы реализации проекта

### I. Подготовительный этап:

- разъяснительная работа с педагогическим коллективом: фокусирование внимания на важности индивидуализации обучения;
- формирование потребности в переменах педагогического процесса; осмысление и принятие новых ценностных знаний и ориентиров.

Действия – педагогические советы, встречи со специалистами, семинары, сбор информации об эффективных практиках

### II. Организационный этап:

- создание творческой группы по проектированию моделей ИОД и научно-методическому обеспечению;
- анализ кадровых ресурсов и формирование перечня возможных профилей, элективных курсов;
- знакомство детей и родителей с возможностью получения образования с учетом интересов и профессиональных планов ребенка;

- разработка алгоритма конструирования индивидуально-го учебного плана учащегося, моделирование расписания для старшей школы.

Действия – заседания методических объединений, тренинги и практикумы, знакомство с реальными практиками (посещение ресурсных центров).

### III. Диагностико-аналитический этап:

- исследование и анализ интересов, способностей и возможностей учащихся 9-х классов, их жизненных и профессиональных планов;

- изучение образовательного заказа родителей;

- предоставление семьям возможности составить индивидуальный образовательный план – заказ.

Действия – анкетирование, собеседование, наблюдение, составление диаграмм и группировка по интересам.

### IV. Проектировочный этап:

- обучение детей и родителей алгоритму составления ИУП;

- ознакомление с базовыми учебными планами, СанПи-Нами, объемом учебной нагрузки, возможностями внеучебной деятельности школьников для удовлетворения образовательных потребностей ребенка;

- обсуждение и выбор варианта формы индивидуальной образовательной программы;

- составление графика маршрута внеучебной деятельности ребенка;

- разработка форм контроля и отчетности по реализации ИУП.

Действия – индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, классные часы.

### V. Коррекционный этап:

- согласование проектов ИУП с педагогами, психологом и администрацией;

- внесение корректив, уточнений, рекомендаций в намеченные программы и планы.

Действия – педагогический консилиум, административное совещание, индивидуальные консультации с детьми и родителями.

#### VI. Деятельностный этап:

- формирование межклассных профильных групп и индивидуального расписания, графика внеучебной деятельности;
- закрепление педагогов-тьюторов за учащимися;
- выполнение индивидуальных учебных планов;
- организация внеучебной деятельности в соответствии с профессиональными планами;
- предоставление возможности ребенку, семье изменить маршрут индивидуальной образовательной деятельности, характер, содержание и формы участия во внеучебной деятельности.

Действия – психолого-педагогическое сопровождение реализации, родительские собрания, индивидуальные консультации, педагогические консилиумы, ситуации создания свободного выбора.

#### VII. Адаптационный этап:

- внесение изменений в индивидуальный учебный план, индивидуальную программу;
- дополнение плана работы школы новыми образовательными событиями; коррекция целевых и методических ориентиров педагогического коллектива.

Действия – собеседования с учащимися и родителями: административные совещания и методические семинары, организация сетевого взаимодействия учреждений, которые обучают учащихся по индивидуальным планам и программам.

#### VIII. Аналитический этап:

- подведение итогов и саморефлексия участников проекта;
- празднование успехов;
- обсуждение способов совершенствования и прогресса.

Действия – мониторинг и оценка удовлетворенности образовательными услугами; презентация индивидуальных и групповых проектов учащихся, сдача ЕГЭ и поступление в вузы.

Педагогами были определены следующие критерии эффективности реализации индивидуальных образовательных программ и планов:

- формирование активного гражданина, умеющего делать самостоятельный выбор и нести ответственность;
- повышение мотивации к обучению и рост общих результатов учебной деятельности;

- снижение учебной нагрузки и сохранение физического и психического здоровья учащихся;
- успешная социализация старшеклассников и готовность применять знания на практике;
- рост коммуникативной культуры и снижение конфликтности внутри школы;
- стимулирование педагогов к профессиональному поиску и росту, освоению новейших достижений психологии и педагогики;
- совершенствование управления педагогическим процессом;
- удовлетворенность родительской общественности и общее повышение рейтинга школы.

Для достижения максимального эффекта при организации индивидуальной образовательной деятельности в профильной школе целесообразно использовать различные педагогические технологии, которые уже зарекомендовали себя в отечественном образовании, и использовать новейший зарубежный опыт в области неформального образования.

**УДК 37.04**

*Е.В. Кудрявцева*

### **Особенности развития индивидуальности будущих дизайнеров**

**Аннотация.** Рассматриваются понятие индивидуальности, ее значение в развитии творческой личности, развитии сфер индивидуальности – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции. Обосновывается актуальность развития индивидуальности будущих дизайнеров.

**Ключевые слова:** индивидуальность, развитие индивидуальности, педагогика индивидуальности, среднее профессиональное образование.

Обучение в среднем профессиональном учебном заведении является одним из важнейших этапов развития и профессио-

нального становления человека. Выбранный профессиональный путь не только способствует формированию значимых компетенций будущего субъекта, но и оказывает существенное влияние на развитие личности. Сегодня возрастают возможности социальной свободы для активной, творческой личности и возрождается ориентация на субъектное раскрытие индивидуальности [1].

Прежде чем говорить о развитии индивидуальности будущих дизайнеров, необходимо дать определение основным понятиям: «индивидуальность», «развитие индивидуальности», «развитие индивидуальности будущих дизайнеров».

Индивидуальность – это неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, индивидуальная форма общественной жизни человека. Сущность индивидуальности раскрывается в самобытности конкретного индивида, его способности быть самим собой в рамках социальной системы. Такие толкования можно прочесть в словаре философского направления.

В Большом Энциклопедическом словаре индивидуальность рассматривается как неповторимое своеобразие какого-либо явления, отдельного существа, человека; противоположность общего, типичного, в социальной психологии – коллективного (группового).

Индивидуальность (от лат. *individuum* - неделимое, особь) – понятие, с точки зрения психологии, обозначающее уникальный набор более или менее стандартных психологических качеств, свойственных отдельному человеку.

Развитие индивидуальности каждого человека, каждого учащегося становится сегодня одной из важнейших задач педагогической системы. Исследователи (Ф.С. Алексеева, М.В. Гончар, О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк, Л.В. Грошева, Г.Г. Даниленкова, Н.В. Ковалева, Г.Г. Корсакова, Е.Л. Матова, С.Г. Палий, С.Г. Шпилева и др.) изучали условия, принципы, средства формирования отдельных сфер, свойств, качеств индивидуальности школьника, студента, педагога. Однако исследователи не затрагивали проблему развития индивидуальности в целостностном педагогическом процессе. Как известно, целостность достигается комплексным воздействием, системой педагогических условий и средств. Очевидно, что полное представление о способах и

условиях педагогической деятельности, которая направлена на формирование индивидуальности, особенно необходимо для учащихся творческой профессии.

В своих трудах О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк на основе концепции педагогики индивидуальности рассматривают вопросы развития семи основных сфер – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции [2]. Эти сферы отражают гармоничность развития индивидуальности, свободу и разносторонность человека. Помочь учащемуся в собственном развитии и совершенствовании человеческих качеств – вот основная задача педагога.

Индивидуальность студента представляет собой разновидность понятия "индивидуальность человека". Занимая определенное социальное положение, человек проявляет себя, свои индивидуальные психические качества во взаимодействии с окружающими. Именно благодаря своим психическим качествам каждый человек должен отличаться от любого другого своими мыслями, поступками, действиями, отношениями, взглядами и т.д.

Чем быстрее человек усваивает важную для него информацию и перестраивает свое поведение в соответствии со сложившейся ситуацией, тем более гармоничным будет его внутренний мир и совершеннее взаимодействие внутреннего и внешнего. В связи с этим важна психологическая готовность человека к возможным изменениям, когда главным становится не количество знаний, а способность решать профессиональные задачи в непредвиденных, нестандартных ситуациях. Это, в свою очередь, позволяет говорить об актуализации проблемы человеческой неповторимости, индивидуальности, тесно связанной с проблемой творчества и креативности [2, с. 54].

Студенты, осваивающие специальность «Дизайн», понимают, что их будущая профессия - творческая, она требует нестандартного подхода к решению проблем, определенного типа мышления, умения выразить свою индивидуальность.

Для успешной работы студентам-дизайнерам на начальном этапе обучения важно овладевать таким навыком, как отображение, как рисунок по представлению, потому как дизайнеры создают новые образы для знакомых вещей. Упражнения и зада-



ния, направленные на освоение рисунка по представлению, формируют у студента готовность к воплощению замысла и уверенность в исполнении графического изображения. Конечно, надо понимать, что это требует больших сил, терпения и времени.

Но в реальной жизни мы сталкиваемся с такой ситуацией, что многие учащиеся затрудняются выполнить рисунок по представлению, применить свое умение мыслить и принимать самостоятельные решения. Зачастую из школы к нам приходит ученик со стереотипным мышлением, который хорошо рисует, замечательно копирует другие произведения искусства, выполняет все задания, но в нем нет креативности и своих идей – нет индивидуальности, которую необходимо развивать.

Как показывает практика, если второму курсу дизайнеров СПО дать разработку элементарного логотипа, то сначала это будет примитивное копирование из Интернета чужих логотипов очень хорошего качества. Затем, когда работа не принимается преподавателем, логотип корректируется, меняется и, наконец, появляется что-то новое. Из наблюдений в педагогической практике отмечается, что большинство студентов привыкли выполнять работу быстро и сразу, лишь бы получить оценку и двигаться дальше. Только некоторые учащиеся, их, как правило, немного (1-3 человека на поток), вкладывают в выполнение задания свою душу, имеют свой почерк. Как правило, свое отношение к делу студенты начинают менять на производственной практике и после 3-го курса начинают более серьезно и ответственно относиться к своей профессии.

В связи с такими доводами необходимо выяснить, что может способствовать развитию индивидуальности у студентов, которые еще не проявили себя в профессиональной сфере. О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк считают, что в основу курса педагогики целесообразно положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке. В педагогических целях необходимо отразить наряду с воспитанием личности развитие индивидуальности будущего дизайнера.

Задача преподавателя – превратить обучение в увлекательную потребность, повысить мотивацию студентов и дать возможность мыслить осязаемыми образами. Только на основе

собственных мечтаний, осмысления настоящего можно увидеть, например, образ нового дизайнерского решения. Без умелого оперирования мысленными образами и владения рисунком по представлению будущий дизайнер не сможет претендовать на «новое» в дизайне, потому как без этих качеств он будет основываться только на методе проектирования "по аналогии", т.е. репродуктивно.

Сегодня отчетливо просматривается стирание индивидуальных проявлений в образовании, когда учебный процесс строится по единым учебным программам, когда используется традиционный подход к организации занятий, далекий от развивающей направленности, когда не находит места индивидуальный подход к студентам, когда преподаватели не владеют информацией об индивидуальном уровне развития каждого студента и т.д. Все это позволяет, с одной стороны, отметить необходимость специального внимания к индивидуальности студента как одну из важнейших целей профессионального образования. С другой стороны, следует признать, что в современной практике профессиональных учебных заведений еще не сложилась тенденция реформирования процесса профессиональной подготовки с точки зрения формирования индивидуальности будущего специалиста.

Для того, чтобы применять методы и эффективно проектировать педагогический процесс, важно, чтобы сам преподаватель четко представлял свои действия и образовательный результат, разбирался в технологии проектирования образовательного процесса, предлагал учащимся право выбора индивидуального маршрута обучения, определения уровня образовательного результата, понимал требования к выпускнику, изложенные в образовательном стандарте, и смог грамотно написать программу своей дисциплины. Современный педагог должен проектировать процесс обучения так, чтобы, давая базовые знания, направлять ученика на развитие своих собственных способностей, на формирование умений самостоятельно добывать знания и применять их в практической деятельности.

### **Библиографический список**

1. Байбородова, Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в школе [Текст]: монография / Л. В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 215 с.

2. Гребенюк, О.С., Гребенюк, Т.Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст]: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.

УДК 37.022

*С.М. Головлева*

### **Образовательная среда субъектно-ориентированного образования**

**Аннотация.** Раскрываются особенности педагогического процесса субъектно-ориентированного типа, понятие образовательной среды, структура образовательной среды. Приводится перечень опорных составляющих образовательной среды субъектно-ориентированного типа.

**Ключевые слова:** субъектно-ориентированный педагогический процесс, общепедагогическая технология, образовательная среда.

Современные требования к образовательному результату – вызов системе образования. Впервые сделана попытка в нормативном документе соединить запрос всех заинтересованных сторон (семьи, общества, государства) к результату образования и дать возможность каждой образовательной организации трансформировать процесс таким образом, чтобы объединить усилия всех участников с целью достижения этого результата.

Важно отметить, что заявленный ФГОС образовательный результат качественно отличается от образовательного результата, обозначенного предыдущими поколениями стандартов и, как следствие, требует качественно иного подхода к организации образовательного процесса.

Для выделения и операционализации существенных особенностей реализации ФГОС нам представляется полезным использовать теорию общепедагогических технологий [3], предполагающую наличие ограниченного числа типов педагогического процесса, объединенных единой метамоделью, но качественно отличающихся друг от друга в первую очередь характеристикой образовательного результата.

Согласно теории общих педагогических технологий [3], переход к реализации ФГОС означает переход к другому типу педагогического процесса – субъектно-ориентированному, при реализации которого основным содержанием образования становится сформированный у ребенка опыт самостоятельной полноценной деятельности с личностно-значимым результатом.

Главной особенностью метамодеи педагогического процесса для субъектно-ориентированного типа с учетом влияния образовательной среды является постановка ученика в позицию субъекта через предоставление ему возможности в деятельности реализовать собственные жизненные смыслы. Ученик получает возможность самостоятельной постановки собственных целей обучения и выбора путей их достижения, приобретая таким образом опыт полноценной деятельности. Педагог при этом выполняет роль поддерживающего полноценную деятельность учащегося. За счет этого педагогический процесс субъектно-ориентированного типа становится более открытым, вариативным, ориентированным на индивидуальные особенности учащихся. Важнейшей составляющей деятельности ученика является его самостоятельный поиск путей самореализации и самопродвижение в поле образовательных возможностей.

С учетом необходимости организации в большой степени самостоятельной деятельности ученика многократно возрастает роль условий, в которых эта деятельность реализуется, или образовательной среды.

Образовательная среда, в отличие от деятельности, реализуемой в педагогическом процессе, не предполагают целенаправленности на достижение определенного, заданного образовательного результата. Грамотно организованная образовательная среда является посредником между учителем и учеником в достижении требуемого образовательного результата. Она может обеспечить вариативность образовательного процесса, его индивидуализацию, соответствие выявленному социальному заказу. Именно поэтому в ФГОС образовательный результат дан в общих чертах, поскольку в пределах заданной рамки, используя возможности образовательной среды, каждый может найти свою нишу, соразмерно своим способностям и особенностям.

Обобщив подходы различных исследователей, мы пришли к пониманию *образовательной среды* как совокупности внешних по отношению к субъектам педагогического процесса условий осуществления их деятельности. Учитывая особенную роль образовательной среды в достижении образовательного результата, соответствующего современным требованиям, целесообразно рассмотреть ее структуру и степень влияния на образовательный результат.

Следует отметить, что независимо от требуемого типа педагогического процесса образовательная среда имеет инвариантную структуру, меняется лишь наполнение компонентов. В большинстве представленных концепций образовательной среды [1, 2, 4] в ее структуре выделены пространственно-предметный и социальный компоненты.

Учитывая необходимость развития мышления и личностных качеств ученика через приобретение им опыта полноценной деятельности с личностно-значимым результатом, с опорой на свободу выбора, нам представляется важным помимо материальной и общественной групп компонентов выделить в структуре образовательной среды духовную группу компонентов. Каждый компонент включает несколько составляющих и характеризуется определенным набором показателей.

Проектирование образовательной среды – сложная задача, в решение которой необходимо вовлечь не только администрацию образовательной организации, но и педагогический коллектив, родителей и социальных партнеров. При решении подобных сложных управленческих задач важно понимать, на чем должны быть сфокусированы усилия, поэтому в ходе исследования не только уточнялся компонентный состав образовательной среды, но и выявлялась степень влияния различных ее составляющих на достижение образовательного результата.

Мы предполагаем, что для субъектно-ориентированного типа педагогического процесса влияние определенных составляющих среды настолько важно, что несоответствие этих составляющих типу педагогического процесса может привести к невозможности достижения образовательного результата заявленного уровня.

По итогам исследования нам удалось выделить опорные составляющие образовательной среды, на изменении которых необходимо сосредоточить усилия при проектировании среды субъектно-ориентированного типа. Планомерное изменение этих составляющих к состоянию, соответствующему требуемому качеству образовательного результата, составит так называемую "критическую массу изменений".

С нашей точки зрения, такими опорными составляющими являются:

- Представление учебного содержания;
- Стиль отношений учитель-ученик;
- Учет запросов родителей;
- Постановка методической работы;
- Использование возможностей учреждений дополнительного и неформального образования;
- Поле ценностей в школе.

Также в ходе исследования был установлен желаемый образ опорных составляющих ОС субъектно-ориентированного типа и определены вариативные методики их изменения до желаемого состояния, позволяющие учесть особенности отдельных образовательных организаций.

### **Библиографический список**

1. Климов, Е.А. О среде обитания человека глазами психолога (1996). - Приветствие при открытии I-й Российской конференции по экологической психологии (3-5 декабря 1996 г.) [Текст] / Е.А. Климов // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / под ред. В.И. Панова. – М.-Самара: Изд-во МГППИ, 2001. – С.7-9.

2. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда [Текст] / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.

3. Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст] / В.В. Юдин. – М.: Университетская книга, 2008. – 302 с.

4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 356 с.

### **Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников**

**Аннотация.** В статье определены особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий, их значение в достижении метапредметного результата и развитии личности обучающихся. Представлена модель формирования регулятивных универсальных учебных действий, предложены этапы, педагогические средства формирования данного качества.

**Ключевые слова:** младшие школьники, регулятивные универсальные учебные действия, модель, средства, этапы формирования.

Актуальность исследования определена процессами технологизации и глобализации, происходящими в обществе. На современном этапе развития образования востребованными стали такие качества личности, как самостоятельность, активность, инициативность, способность к переобучению в течение всей жизни. Поэтому в Федеральном государственном стандарте (ФГОС) одна из целей определена как «развитие личности обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий» [6, с.6].

Говоря о значении и понятии метапредметного результата, важно отметить, что это не просто новый вид результатов, а «качественно новый уровень сформированного опыта» [7, с. 39], который должен обеспечить учащихся способами действий при решении жизненно важных задач. Необходимым условием достижения данного уровня результатов являются регулятивные универсальные учебные действия, которые имеют особое значение для развития личностных качеств: организованности, целеустремленности, последовательности, ответственности, которые связаны с сознательной регуляцией поведения, мышления, коммуникации человека, включаются в учебную деятельность и обеспечивают ее организацию.

В ходе изучения психолого-педагогических оснований процесса формирования регулятивных учебных действий выяснилось, что они формируются в совместной коллективно-распределенной деятельности учителя и учащихся [2,3]. Для успешного формирования действий целеполагания, планирования, прогнозирования необходимо, чтобы ребенок был включен в процесс решения учебных задач как субъект деятельности [1,2,3]. Регулятивные учебные действия более успешно формируются на основе теоретического мышления и рефлексии [3]. Системообразующая роль принадлежит действию оценки, так как она связана со всеми остальными регулятивными действиями и способствует их успешному развитию [5].

Данные особенности формирования регулятивных учебных действий, а также требования ФГОС определили отбор средств их формирования и послужили основой для создания статической и динамической моделей формирования регулятивных учебных действий. Статическая модель включает в себя концептуально-целевой, содержательно-организационный и аналитико-результативный компоненты.

В концептуально-целевом компоненте отражены цель, задачи, теоретические подходы и принципы формирования регулятивных учебных действий.

Цель формирования регулятивных учебных действий определяется социальным заказом, суть которого в становлении учащихся, владеющих основами умения учиться, способных к организации собственной деятельности. Для достижения данной цели необходимо решить ряд задач:

1) Формирование контрольно-оценочной самостоятельности как потребности и способности оценивать и контролировать свою деятельность, являющейся условием учебной самостоятельности.

2) Формирование умения определять границы знаний и умений.

3) Формирование умения ставить цели учебной деятельности по выходу за границы собственных знаний и умений.

4) Формирование умений выделять отдельные операции, этапы учебной деятельности, осмысленно определять последовательность и контролировать их выполнение.



5) Формирование умения осуществлять поиск ошибок в своей работе, исправлять их, выбирать задания по устранению ошибок.

Решая данные задачи, необходимо опираться на подходы, отраженные в ФГОС: системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, системогенетический. Определить особенности процесса формирования регулятивных учебных действий помогают принципы, которые сформулированы на основе теоретических подходов и анализа особенностей формирования регулятивных учебных действий. Нами выделены принципы субъектности, рефлексивности, положительной перспективы, дифференцированности и гетерохронности.

В содержательно-организационном компоненте представлены виды, структура регулятивных действий, этапы формирования, педагогические и организационно-педагогические условия и средства.

Критерии, на основании которых выделены этапы формирования регулятивных учебных действий, определены исходя из возрастных особенностей младших школьников, операционного состава регулятивных учебных действий и теоретического анализа закономерностей становления данного вида учебных действий. Они включают в себя:

- степень самостоятельности выполнения действия;
- характер взаимодействия педагога и учащихся;
- интенсивность взаимодействия педагогов и учащихся;
- расширение объектов приложения данного действия;
- усложнение характера действия.

В соответствии с указанными критериями определены этапы формирования регулятивных учебных действий:

- 1 этап - отсутствие учебных действий как целостных единиц;
- 2 этап - выполнение учебных действий в коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия взрослого;
- 3 этап - выполнение учебных действий в коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося;
- 4 этап - самостоятельное построение учебного действия (индивидуальное действие).

В аналитико-результативном компоненте представлены критерии и показатели эффективности образовательной деятель-

ности, которые определены с учетом требований ФГОС к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся и включают в себя:

- сформированность метапредметных результатов (учебный интерес, положительное отношение к учебной деятельности, сформированность действий целеполагания, планирования, контроля, оценки, коррекции);

- сформированность предметных результатов (динамика качества обучения учащегося относительно самого себя).

Опытно-экспериментальная работа по реализации модели в 1-4 классах показала положительную динамику формирования регулятивных учебных действий. Выявлено, что процесс формирования регулятивных учебных действий отражает общую тенденцию развития учебной деятельности младших школьников, основными характеристиками которого являются гетерохронность и скачкообразность. В процессе формирования регулятивных учебных действий учащихся начальной школы выделяются два периода наиболее интенсивного развития: 1 класс и 4 класс. Структура учебной деятельности младших школьников претерпевает изменения. К 4 классу происходит процесс формирования структуры учебной деятельности, протекающий через период распада во 2 классе. Данные результаты подтверждают выводы, сделанные А.В. Захаровой. В своем исследовании она выявила «феномен вторых классов». Объяснение этому явлению, по мнению А.В. Захаровой, «заложено в понимании данного этапа развития ребенка как переломного внутри младшего школьного возраста, когда происходят основные сдвиги в функционировании психических образований. Это своего рода "малый кризис", порождаемый сменой вех внутри того или иного возрастного периода. Особая роль второго года обучения в психическом развитии ребенка связана, на наш взгляд, со следующими обстоятельствами. Первый год обучения является временем общей адаптации ребенка к новым социальным условиям - к систематическому обучению, к новым обязанностям, новым отношениям со взрослыми и сверстниками. Накопление изменений в развитии ребенка может носить в этот период латентный характер. Наличие же латентного периода в становлении психических новообразований может иметь как конструктивные, так и деструктивные последствия» [4, с.2].

### Библиографический список

1. Ансимова, Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников [Текст]: автореф. ... дис. д-ра психол. наук / Н.П. Ансимова. – М., 2007. – 51 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991 – 480 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996 – 544с.
4. Захарова, А.В. Особенности развития самооценки у второклассников (феномен вторых классов) [Электронный ресурс] // URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/hrestomatia/45.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/45.php) (дата обращения 02.03.2015).
5. Молчанова, О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования [Текст]: учебн. пособие / О.Н. Молчанова. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 392 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31с.
7. Юдин, В.В. Два подхода к формированию метапредметных и личностных результатов, востребованных ФГОС [Текст] / В.В. Юдин // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль. – 2013. – № 1 – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С.38-43.

УДК 377

*М. А. Щенникова*

### **Взаимосвязь профессионального выгорания и стиля реагирования на изменения у педагогов**

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «синдром эмоционального выгорания», определены провоцирующие его внешние и внутренние факторы, раскрывается содержание конструкта «стиль реагирования на изменения». Выявляются стили реагирования педагогов профессиональных учебных заве-

дений на изменения: консервативный, реализующий, реактивный, инновационный, дается краткая характеристика каждого из стилей. Представлены результаты исследования синдрома эмоционального выгорания у педагогов, а также установлена взаимосвязь уровня выраженности синдрома профессионального выгорания и стиля реагирования педагогов на изменения.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, стиль реагирования на изменения, консервативный, инновационный, реактивный, реализующий типы реагирования.

Проблема профессионального выгорания педагогов в настоящее время особо актуальна, так как содержание и условия реализации педагогической деятельности требуют повышенной мобилизации внутренних ресурсов человека, перенапряжение которых приводит к сбоям в процессах психологической адаптации и, как следствие, нарушениям психического здоровья специалистов [3].

Синдром эмоционального выгорания представляет собой процесс постепенной утраты экспансивной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы [2].

В.В. Бойко выделяет ряд внешних и внутренних факторов, которые провоцируют эмоциональное выгорание:

- внешние факторы - хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность; дестабилизирующая организация деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции и операции; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения;

- внутренние факторы – склонность к эмоциональной ригидности; интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; нравственные дефекты и дезориентация личности [2].

Выделенные внутренние факторы дают основание предположить, что синдром эмоционального выгорания связан с такими личностными особенностями, как инертность и ригидность

и, следовательно, особенностями поведения педагогов в меняющихся условиях педагогической деятельности. Реакция педагогов на изменения наиболее актуальна в условиях модернизации образования.

В этой связи нам представляется необходимым рассмотрение взаимосвязи стиля реагирования на изменения и выраженности синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Стиль реагирования на изменения - это предпочтение определенных способов взаимодействия человека с ситуацией изменения, выражающееся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях [1].

Проведенное нами исследование стилей реагирования на изменение среди педагогов профессиональных учебных заведений показало, что 46,5% педагогов имеют консервативный тип. Консерваторы редко видят необходимость в изменениях. Стабильность предпочитают изменениям. Для того, чтобы принять изменения, им необходимо аргументированно, в деталях описать их необходимость [1]. Считают, что эффективно учить можно и старыми методами, так как они зарекомендовали себя в течение длительного времени. И даже при понимании объективной необходимости, консерваторам свойственно долго перестраиваться. Именно консерваторы часто выдают старые стандарты за новый ФГОС, изменив название, но не поменяв суть. Консерваторы склонны анализировать ситуацию изменений, стараются все разрозненные факты и наблюдения классифицировать и вписать в рациональную, привычную для них схему. Педагоги-консерваторы не проявляют активности при появлении инноваций, долго анализируют их, выверяя все за и против.

Около 3,5% педагогов относятся к инновационному типу. Инноваторы принимают изменения, готовы быть инициаторами изменений. Эмоционально вовлекаются в любые новые начинания и инициативы, даже если не видят объективной необходимости. В начале изменений активно генерируют идеи, ищут пути решения задачи. При стабилизации инноваторы готовы выступать исполнителями принятых решений. Редко саботируют изменения, стабильность скучна для них [1]. Такие педагоги позитивно воспринимают любые изменения и готовы их внедрять, однако отличаются недостаточной критичностью в отношении

необходимости данных изменений. У таких педагогов выражен эмоциональный и деятельностный компоненты.

К реактивному типу относится 13% педагогов. Они воспринимают изменения эмоционально. Стабильность предпочитают изменениям. Поэтому, как правило, такие педагоги демонстрируют открытое сопротивление. Для того, чтобы принять изменения, необходимо показать их личную выгоду, сопереживать им, помогать преодолеть им стресс и дискомфорт [1].

Четвертую часть педагогов можно отнести к реализующему типу. Они поддерживают и принимают изменения, если видят объективную необходимость, предпочитают нововведения стабильности, однако не готовы принимать любую идею, стремятся проверить идею на практике, прежде чем принять ее, могут быть инициаторами педагогических инноваций, если видят потребность и необходимость в них [1]. В условиях новых стандартов такие педагоги работают рассудительно и успешно реализуют нововведения, отличаются готовностью к новому, характерной для инноваторов, рассудительностью, свойственной для консерваторов.

Исследование выраженности синдрома эмоционального выгорания показало, что 23% педагогов характеризуются очень высоким уровнем профессионального выгорания (это выражается в чувстве неуспеха в своей деятельности, редукции личных достижений), 30 % педагогов имеют высокий уровень, 26,5% - средний, 20,5% - низкий. При этом около половины из опрошенных педагогов находится на стадии деперсонализации, которая проявляется в негуманном отношении к студентам.

Далее мы установили степень взаимосвязи между данными показателями с помощью коэффициента корреляции Спирмена. В результате корреляционного анализа была обнаружена сильная прямая связь между выраженностью синдрома эмоционального выгорания и реактивным типом. То есть педагоги, воспринимающие изменения слишком эмоционально и, как правило, демонстрирующие открытое сопротивление нововведениям, более подвержены синдрому эмоционального выгорания.

Обратная связь была выявлена между выраженностью синдрома и реализующим типом, то есть педагоги, поддерживающие и принимающие изменения в силу их объективной необ-

ходимости, в наименьшей степени подвержены профессиональному выгоранию.

Полученные результаты могут быть использованы как для дальнейшего изучения готовности педагогов к преодолению сопротивлений в инновационной деятельности, так и для работы по профилактике синдрома профессионального выгорания.

### **Библиографический список**

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

2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении [Текст] / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 470 с.

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

**УДК 371.263**

*С.С. Крылова*

### **Особенности мониторинга учебных достижений обучающихся начальной школы с учетом требований ФГОС НОО**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности системы оценки метапредметных результатов на основе критериального подхода, даются описание и механизмы использования основных оценочных процедур и инструментария, предлагаются подходы к анализу и интерпретации результатов мониторинговых исследований, применяемых на первой ступени образования.

**Ключевые слова:** оценка; универсальные учебные действия; метапредметные результаты; учебная компетентность; метод Ангоффа; мониторинг.

Региональный мониторинг уровня учебных достижений обучающихся за курс начального общего образования в Ярославской области осуществлялся с 2001 г. по 2011 г. Участие региона в международных сравнительных исследованиях качества образования (TIMSS, PISA, PIRLS), апробация стандартов 2-го поколения и введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) вызвали существенные изменения всей системы образования, в том числе и оценивания достижений обучающихся.

Новый стандарт смещает акцент в образовании с усвоения фактов на овладение способами действий и ориентирует тем самым на получение качественно новых образовательных результатов. При этом коренным образом меняется роль и место оценки в системе вариативного образования. Оценка выходит за узкие рамки модели контроля качества образования и становится:

-необходимым элементом модели обеспечения качества образования;

-регулирующим элементом в обеспечении преемственности системы непрерывного образования;

-управляющим и системообразующим элементом для установления единства всей системы образования [5].

Основным механизмом реализации ФГОС НОО является сочетание внешней и внутренней оценок, каждая из которых строится на одной и той же содержательной и критериальной базе, при этом именно внешняя оценка задаёт общее понимание того, что подлежит оценке и как целесообразно её осуществлять [5].

К традиционной функции оценки как обратной связи добавляется функция ориентации образовательного процесса на реализацию и достижение планируемых результатов [5]. В содержание оценочной деятельности входят три группы планируемых результатов: предметные, метапредметные, личностные. Новой, наименее разработанной и наиболее сложной для внедрения в педагогическую практику является оценка метапредметных результатов, что обусловило проблематику и цель мониторинговых исследований последних лет.

В соответствии с приказом департамента образования Ярославской области ГУ ЯО «Центр оценки и контроля качества



образования» проводит мониторинг реализации ФГОС НОО для школьников первой ступени, осваивающих различные программы в 1, 2, 3 классах. За три года в мониторинге приняли участие 1835 обучающихся из 95 образовательных организаций области.

Надёжность и достоверность измерений обеспечивает:

- репрезентативная выборка, построенная на основе метода рандомизации – случайного выбора;
- комплексный стандартизированный инструментарий;
- независимые эксперты для обеспечения стандартизации процедуры измерений.

Цель мониторинга – получение объективной информации о реализации ФГОС НОО в Ярославской области. Для обеспечения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- получить наиболее полный и максимально точный результат об успешности освоения 16 метапредметных компетентностей каждым школьником;
- определить уровень сформированности учебной компетентности каждого обучающегося, всего класса, школы, муниципального образования, региона;
- выявить проблемные зоны в освоении стандарта.

Отправной точкой для операционализации планируемых результатов стали 16 метапредметных компетенций ФГОС НОО. Все 16 компетенций были сгруппированы по следующим основаниям:

- познавательные универсальные учебные действия (далее – УУД) – овладение учебной деятельностью, умение работать с информацией;
- регулятивные УУД – анализ деятельности, самоанализ и рефлексия;
- коммуникативные УУД – умение работать совместно [7].

Для оценки продвижения учащихся в достижении метапредметных результатов было выделено 40 УУД. Они были операционализированы с учётом возрастных особенностей обучающихся, года обучения (1, 2, 3, 4 класс), последовательности формирования УУД (действия по образцу, действия в стандартной ситуации, действия в проблемной ситуации), степени самостоятельности школьника при выполнении различных заданий.

Для обеспечения точности рубежной оценки метапредметных результатов разработан инструментарий, который включает следующие компоненты:

- комплексная проверочная работа, которая состоит из комплексной письменной работы (тест – 1 урок); проектной деятельности (1-2 урока в зависимости от сложности проекта);
- карта наблюдений педагога за индивидуальными достижениями обучающегося;
- автоматизированное программное обеспечение для обработки и обобщения полученных результатов.

Измерительные материалы отвечают следующим требованиям:

- использование всех 16 компетенций ФГОС НОО в инструментарии;
- равномерность представления содержания блока «Выпускник научится», ни одному из разделов не уделяется особое внимание [5];
- направленность заданий не на воспроизведение знаний, а на применение их в решении учебно-практических и учебно-познавательных задач [7];
- включение заданий разных уровней сложности, видов, типов, форм предъявления материала;
- критериальный подход к оценке результатов [7, 4].

Комплексная письменная работа включает:

1) Материалы для детского чтения. Они оформлены ярко, красочно. В тексте присутствуют «подсказки» – графически выделенные ориентиры (курсив, подчёркивание, жирный шрифт, цветовое выделение, иллюстрации).

В первом классе: текст в четырёх частях (объём чтения – 173 слова); формат – книжка-малышка; жанр – сказка. Текст полностью вслух прочитывается учителем дважды.

Во втором классе: три текста (объём чтения – 418 слов); жанр – научно-популярные тексты, волшебная сказка; формат текста – несплошной, включает схемы, рисунки. Текст полностью вслух прочитывается учителем один раз.

В третьем классе: три текста (объём чтения – 783 слова); жанр – научно-популярные тексты, с элементами сказочного описания; формат текста – несплошной, включает схемы, ри-

сунки, диаграммы. Учитель прочитывает только два текста, третий текст дети читают самостоятельно [6].

2) Задания по тексту, которые идентичны в разных вариантах по содержанию, уровню сложности, порядку следования вопросов. Задания с выбором ответа, кратким ответом, со свободным ответом [3].

В первом классе – 16 заданий (базовый уровень – 11, повышенный – 5).

Во втором классе – 19 заданий (базовый уровень – 14, повышенный – 5).

В третьем классе – 25 заданий (базовый уровень – 17, повышенный – 8).

Так как не все компетентности можно измерить тестовой работой, для оценки сформированности метапредметных УУД, проявляющихся в совместной деятельности, организуется проектная деятельность обучающихся [2].

Проектная деятельность организуется:

1) в соответствии с возрастом, возможностями и способностями обучающихся;

2) обеспечиваются условия для успешной работы всех групп (информационные ресурсы, оборудование);

3) осуществляется планирование процесса создания продукта; результатом деятельности является продукт, который презентуется и получает оценку при защите;

4) предлагается (или разрабатывается) понятная критериальная система оценки деятельности группы и вклада каждого члена, если это необходимо;

5) осуществляется самооценка хода и результата работы [1].

Карта наблюдений педагога за индивидуальными достижениями обучающегося выступает как элемент формирующего оценивания, позволяющий «накапливать информацию о состоянии и прогрессе обучающихся, на основании которого осуществляется коррекция или улучшение учебного процесса». Она не может быть заполнена на основе только одного учебного события. Педагог заполняет карту, наблюдая за обучающимся постоянно, рассматривает поведение ребёнка в разных ситуациях. По желанию педагога может заполняться сводная таблица на класс.

Оценка метапредметных результатов осуществляется в ходе различных процедур поэтапно:

- оценивание комплексной письменной работы (каждого обучающегося, класса в целом);

- оценивание проектной деятельности (каждого обучающегося, группы и класса в целом);

- обобщение результатов выполнения комплексной проверочной работы по классу;

- обобщение результатов индивидуальных достижений обучающихся по «Карте наблюдений педагога».

Для оценивания результатов выполнения работы используются три показателя: общий балл, успешность освоения УУД, уровень сформированности учебной компетентности [5].

Под общим баллом за выполнение всей комплексной работы понимается сумма баллов, полученных обучающимися за выполнение заданий комплексной работы; под успешностью освоения УУД – отношение общего балла обучающегося к максимально возможному баллу за комплексную работу, выраженное в процентах.

На основе показателя успешности освоения УУД делается вывод об уровне сформированности учебной компетентности, который определяется соотношением порогового значения для освоения базового уровня (ПБ) и порогового значения для освоения повышенного уровня (ПП). Пороговые значения определяются на основе экспертных оценок по методу Ангоффа и непосредственно связаны с содержанием заданий комплексной работы.

Автоматизированное обеспечение обработки, обобщения и графического анализа результатов комплексной письменной работы, проектной деятельности, а также «Карты наблюдений педагога» позволяет:

- осуществлять обработку всего инструментария, используемого для оценки достижения метапредметных результатов обучающихся, и выполнять графический анализ учебных достижений по каждому ученику и классу в целом;

- служить основой для функционирования региональной и организации внутришкольной системы мониторинга;

- экономить время и облегчать труд педагога;

- принимать управленческие решения специалистам, занимающимся оценочными процедурами на разных уровнях.

Результаты заносятся в электронные таблицы листа «Ввод» книги MS Excel 2003.

Мониторинг позволил получить не только качественные и количественные характеристики о состоянии системы образования, но и помог осуществить ряд сопутствующих задач:

-освоить новые процедуры оценки всем участникам образовательного процесса;

-обеспечить учреждения области стандартизированным инструментарием, автоматизированной программой обработки, обобщения и графического анализа представления результатов для создания внутришкольной системы оценки достижений планируемых результатов на критериальной основе;

-показать непосредственным организаторам образовательного процесса возможности использования инструментария, стандартизированных процедур оценки и грамотной интерпретации результатов исследования.

Мониторинговые исследования по оценке достижений обучающихся начальной школы будут продолжены в 2014–2015 гг. в 4-х классах образовательных организаций области.

### **Библиографический список**

1. Иванова, Н.В., Марунина, Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе [Текст]: методическое пособие / Н.В. Иванова, Г.Н. Марунина. – М.: АРКТИ, 2013. –128 с.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

3. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования [Текст] / А.Н. Майоров. – М.: Народное образование, 2002. – 352 с.

4. Матвеева, Е.И. Критериальное оценивание в школе [Текст]: пособие для учителя / Е.И. Матвеева. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 168 с.

5. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе [Текст] / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.

6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа [Текст]: в 2 ч. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 342 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2009. – 41 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

УДК 373

*А.П. Чернявская*

### **Определение сущности неформального образования**

**Аннотация.** В статье предпринимается попытка анализа содержания понятия «неформальное образование» путем проведения параллелей с существующими понятиями, такими как «явная» и «неявная» педагогика, видимое и невидимое образование. Сущность неформального образования анализируется на основе теории Б. Бернштейна, выделявшего для объяснения природы обучения три системы: (1) школьные программы, (2) педагогика и (3) оценивание, которые образуют структуру и процесс работы школы.

**Ключевые слова:** неформальное образование, содержание обучения, неявная педагогика, школа.

Термин «неформальное образование» и его содержание все чаще являются предметом научной дискуссии в отечественной педагогике. Основными являются такие вопросы, как, чем отличается формальное и неформальное образование, может ли

проходить неформальное образование в рамках формальных систем, является ли этот вид образования совершенно новым или это просто новое название для уже известного содержания и пр.

В зависимости от ответа на эти вопросы различаются и определения неформального образования. Так, к примеру, словарь «Профессиональное образование» трактует это понятие в рамках жесткого противопоставления его образованию формальному: «Неформальное образование - любой организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение, осуществляемый вне рамок системы традиционного школьного и университетского образования и охватывающий лиц всех возрастов. В зависимости от конкретных условий страны, такое образование ориентируется на образовательные программы, предназначенные для распространения грамотности среди взрослых, базовое образование для не охваченных школой детей, обучение жизненным навыкам, навыкам трудовой деятельности и культурные программы. Программы неформального образования не обязательно выстраиваются в «лестницу» и могут иметь различную продолжительность» [1].

Нам ближе точка зрения, изложенная в меморандуме ЮНЕСКО, в котором под неформальным образованием понимается любой вид организованной и систематической деятельности, которая не может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования. Более того, иногда и формальное образование может быть неформальным по своей сути. Попробуем обосновать этот тезис, опираясь на исследования Б. Бернштейна и других известных специалистов.

Объясняя природу обучения, виднейший американской социолог и педагог Базил Бернштейн (Basil Bernstein) [5] выделяет три системы: (1) школьные программы, (2) педагогика и (3) оценивание, которые образуют структуру и процесс работы школы. Школьные программы определяют необходимый набор знаний и умений; педагогика дает пути передачи знаний; оценивание указывает, что является необходимым и достаточным в переданной части знаний.

Очевидно, что выделенные им параметры справедливы для всех систем образования, в том числе и российской.

«Школьные программы» отражаются в стандарте образования и документах, регулирующих деятельность системы образования на государственном уровне. «Педагогика» - методы и средства преподавания - в настоящее время претерпевает значительные изменения. Оценивание также изменяется вслед за первыми двумя подсистемами, внедряются тесты, накопительные, рейтинговые оценки, портфолио, которые повышают активность учащихся и осознанность ими обучения.

Для нас важно то, что, развивая свою теорию, В. Bernstein выдвинул термин «системность правил», которая относится к способам передачи знаний (педагогике). Чем слабее системность, тем больше свободы в классе. Отметим, что отсутствие системности не означает полную свободу и независимость учителя от содержания школьного обучения. Речь идет о том, что учитель, зная индивидуальные особенности учащихся, может варьировать скорость освоения учебного материала, устанавливая связи между преподаваемым материалом, варьировать методы обучения и т.д. Другими словами, он более свободно чувствует себя во взаимодействии и с учащимися, и с учебным материалом, «приспосабливая» его к особенностям конкретных учеников.

Реализация обучения осуществляется реальными людьми, которые могут сделать этот процесс эффективным или затормозить его. Строгость системности правил регулируется общественной системой, но даже если предполагается ослабление строгости, в реальной педагогической практике возникает множество проблем с предоставлением свободы для развития индивидуальных особенностей учащихся. Они возникают, если учитель не обладает толерантностью к индивидуальным проявлениям учеников в обучении. В этом случае педагог считает себя единственно правым и демонстрирует нетерпимость к интеллектуальному своеобразию детей. Ему гораздо легче преодолеть затруднения в понимании ребенка, навязав ему собственный стиль или способы работы. Такому педагогу сложно преодолеть трудности в преподавании путем установления сотрудничества, уступок или учета стиля мышления ребенка. Он предпочитает показать свое раздражение, недовольство учеником.

Возможен и иной подход со стороны педагога. В. Bernstein в работе "Class and Pedagogies: Visible and Invisible" [5]



анализирует значительную разницу, существующую между двумя основными формами передачи знания, которые он назвал "видимая" (явная) и "невидимая" (неявная, скрытая) педагогика. Он приходит к выводу, что основное различие состоит в способе классификации и строгости системных правил (в "явной" педагогике сильная классификация и строгие правила, в "неявной" педагогике - слабые). В явной педагогике детям четко даются правила, по которым происходит взаимодействие в классе, и требования, которые к ним предъявляются. В неявной педагогике правила и требования завуалированы в общении. Это позволяет ребенку не просто понять их, а "изобрести" и считать своими собственными. Таким образом, неявная педагогика может существовать и в классе, в рамках стандартизированного формального образования.

Неявную педагогика он считал более прогрессивной. Ведя речь о «невидимой» педагогике, он говорит о необходимости «особого» поведения учителя, развитии его толерантности, способности предоставлять свободу ребенку, осуществляя неявное руководство процессом обучения. Но такому поведению нельзя научиться, в его основе должны лежать особая система отношений человека к самому себе и другим людям, система ценностей, позиция педагога.

Невидимая педагогика крайне редко встречается в чистом виде, поскольку в большинстве случаев ни педагоги, ни родители, ни общество в целом, ни сами учащиеся не готовы к ней [3]. Вопрос о разных формах передачи знаний неоднократно поднимался и исследовался в педагогике. Невидимые формы педагогики были развиты в начале XX века новым слоем населения (средним классом), представители которого считали, что «открытое», то есть ориентированное на ребенка обучение лучше соответствует их представлениям о детском развитии (хотя как так называемым «Открытым школам» (Open Schools) общество относится неоднозначно). Примером тому может служить теория и практическая работа Д. Дьюи. В 60-х годах невидимая педагогика развивалась в связи с теорией Ж. Пиаже с его акцентом на равенство обучения. Позднее об этом говорили В.В. Давыдов, В. Rogoff, В.П. Зинченко, Г.А. Цукерман, И.Д. Фрумин и др.

Почти через столетие после Д. Дьюи И.Д. Фрумин [2] говорит о формальном (явном) и неформальном (скрытом) учебном процессе. Формальный учебный процесс негативно влияет на формирование самооценки детей и межличностные отношения в классе, развивает конформизм и формализм. Он не учитывает гетерогенности развития детей, индивидуальных различий и различий в темпах и направлениях развития детей в классе. Обучение, по его мнению, должно напоминать сложный мир с различными образовательными «пейзажами», который учащиеся исследуют в процессе учебы, заполняя своеобразную «карту местности».

L. Shauble et al. [8] также пытались определить разницу между формальным и неформальным обучением. Один из выделенных ими показателей – проходит ли обучение в школе или вне ее. Но здесь сложно провести грань, поскольку и обучение вне школы может носить формальный характер (например, занятия спортом или танцами предполагают уроки), и в школе обучение может быть неформальным (выполнение экспериментов, проведение тематических вечеров и др.). Другой показатель – ролевые ожидания участников и их взаимоотношения. Например, перемещение из класса, где обычно проводятся уроки, в другой ведет к снятию психологической нагрузки у учащихся и изменению взаимоотношений их друг с другом и учителем [4].

Следует уточнить: ряд авторов исследует вопрос о формах обучения, другие же исследователи, например, Д. Дьюи, выделяют в соответствии с этим еще и различные модели, или типы школ. Д. Дьюи, а вслед за ним еще ряд исследователей в Европе и США, разделяли два типа школ:

1. «школа слушания», в которой достижения ученика оцениваются в первую очередь по тому, насколько результат учения соответствует тому, что рассказывал учитель (субъект-объектные отношения),

2. «школа делания», в которой учебная ситуация начинается с выявления и упорядочивания скрытого и явного репертуара знаний учеников, за которым следует систематическое их посвящение в новые способы обращения с изучаемым предметом (субъект-субъектные отношения).

Стоя на второй позиции, он основной упор делал на обучение на основе опыта (собственного опыта ребенка и опыта

других людей, в том числе в прошлом) [6]. При этом он подчеркивал, что как в первом типе, так и во втором важна общая направленность обучения (то есть реализация общих целей, получение базовых знаний и т.д.).

Почти через столетие после него В. Rogoff [7] в своей работе, посвященной организации школьного сообщества, подробно останавливается на специфике деятельности участников образовательного процесса. Она отмечает, что это не просто последовательная смена ролей, а именно совместная деятельность. Автор выделяет три модели процесса обучения, настаивая на том, что одна из этих трех моделей является наилучшей. Две из них однонаправленные (одна из сторон всегда играет главную роль) – (1) обучение, направляемое взрослыми, и (2) обучение, направляемое ребенком. Третья модель – сообщество учащихся – базируется на идее о том, что обучение – это процесс непрерывного изменения участников и доли их участия, в котором одинаково важны автономность и ответственность. В ее основе лежит иная, чем у первых двух моделей, философия. Это не компромисс и не баланс контроля и свободы, существующий в двух «однонаправленных» моделях. Дети усваивают знания в процессе совместной активности с другими детьми и взрослыми.

Таким образом, понимание природы процесса образования педагогом дает ему возможность выбрать модель образования и способы, которые помогут ему быстрее перейти к неявной педагогике и внедрять неформальное образование в классе.

### **Библиографический список**

1. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст]. — М.: НМЦ СПО, 1999. – 145 с.
2. Фрумин, И.Д. Учебный план для школы развития [Текст] / И.Д. Фрумин // Педагогика развития и перемены в Российском образовании. - Красноярск, 1995.
3. Чернявская, А.П. Становление партнерской позиции педагога [Текст]: монография / А.П. Чернявская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 328 с.
4. Чернявская, А.П. Условия успешного процесса обучения [Текст] / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический

вестник: научный журнал. – 2013. – №4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 51-58.

5. Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible [Текст]. In: B. Bernstein. Class, codes and control; Vol. 3 pp. 116-145. - London: Routledge and Kegan Paul.

6. Dewey, D. (1902). The child and the curriculum [Текст]. - Chicago: University of Chicago Press.

7. Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners [Текст] // Mind, Culture, and Activity, 1(4), - pp. 209-229.

8. Shauble, L., Glaser, R. (Eds.) (1998). Innovations in Learning: New environments for education [Текст]. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

**УДК 373.5**

*Л.А. Щелкунова*

### **Диагностика нравственных ориентиров и представлений о ценностях у подростков**

**Аннотация.** В статье проводится анализ представлений участников образовательного процесса (учащихся, их родителей) о выборе ценностей, которые они считают самыми главными для себя. Проводится анализ связи отдельных черт личности учащихся с оценками их родителей. Особое место в статье отводится анализу изучения представлений подростков об идеале.

**Ключевые слова:** подросток, родители, нравственный идеал, ценности, нравственные ориентиры, семья, духовные источники.

Общеизвестно, что нравственность – понятие, характеризующее и общество в целом, и личность. Сколько бы мы ни говорили о современном кризисе нравственности в нашем социуме, никогда не стоит забывать: общество – это совокупность личностей. Личность сегодняшнего школьника – потенциал будущего нравственного (или безнравственного) общества. И только сам подрастающий человек ценою собственных усилий,

на основе развитого самосознания может добиться успехов в нравственном самостроительстве, самосовершенствовании, а педагог, семья, умные взрослые – помочь ему в этом.

За последние годы в теории и практике воспитания прослеживается тенденция свободы нравственного выбора. И это правильно – нравственный выбор должен быть свободным. А если школьник, совершая его, руководствуется преимущественно эгоистическими побуждениями? Или, не пройдя школу морального взросления, как это рассмотрено, например, у Сухомлинского [4], слишком часто ошибается, принося боль и себе, и окружающим?

Для того чтобы возникло «само» со знаком плюс, то есть потребность в нравственном самообразовании, самовоспитании и самостроительстве, надо выявить представления учащихся и их родителей о ценностях современной семьи и нравственных ориентирах подростков. Представляли интерес вопросы, нацеленные на выявление качеств, которые дети считают лично значимыми. Учащиеся выбрали доброту, милосердие и трудолюбие, являющиеся традиционными нравственными ценностями русского народа.

Обращаясь к философскому наследию Н.О. Лосского, находим, что одним из свойств русского народа он называл «особо чуткое различие добра и зла, умение зорко подметить несовершенство своих поступков, нравов, восприятие душевных чужих состояний» [2].

Учащиеся, отвечая на вопрос о добре и зле, преимущественно говорили об отношении к себе других людей. Например: «доброе дело, когда тебе помогают, хвалят; злое, когда ругают».

Заслуживают внимания ответы на вопрос: «Какие из совершенных вами поступков считаете благородными?» Благородные поступки – помогли семье, друзьям, уступили место в транспорте пожилым людям, перевели через дорогу бабушку, поднесли тяжелую сумку; спасли животное. При анализе ответ на вопрос: «Какие ваши поступки оцениваете как безвольные?» видно, что идет смещение акцентов в отрицательную сторону: нагрубили учителю, бросили заниматься спортом, предали друга, закурили, списали домашнее задание. Таким образом, результаты опроса дают основание утверждать, что большинство под-

ростков имеют надежду на исправление людей. Они считают, что людей, совершивших плохие поступки, необходимо наказывать. В этих ответах ярко отражены особенности воспитания детей и собственный опыт их нравственного поведения, нарушения в сфере межличностных отношений, степень осведомленности в моральных нормах, предпочтения, ценности и ценностные ориентации.

Представляется целесообразным коснуться еще раз понятий «ценностные ориентации» и «ценности». Ценности как предельные высшие смыслы человеческой жизни охватывают все стороны бытия. Они определяют общую ориентацию жизнедеятельности человека, служат ориентиром его действий. Ценностные ориентации фиксируются через отношения, установки, отражение восприятия живого духовного опыта. В связи с этим для нас интерес представляют предпочтения и отношение подростков к ценностям, выявить которые позволили ответы школьников на вопрос: «Какие из перечисленных ценностей вы считаете главными?» У детей первое место занимают такие ценности, как здоровье и семья, на втором месте предпочтение отдано дружбе, на третьем – образованию.

Изучению представлений, нравственных ориентиров учащихся способствовал метод ранжирования. Он позволил выявить, кто же служит идеалом для подростка.

Как справедливо указывает Л.М. Николаева, идеалы имеют особенно большое значение в период становления личности [3]. Ориентируясь на них, человек перестраивает свой моральный облик. Сформированный нравственный идеал определяет его потребности, стремления, поведение, возникновение которого создает новые, благоприятные условия для развития личности ребенка. Это один из побудительных мотивов к самовоспитанию. Показателем сформированного идеала является появление новых нравственных качеств личности.

Подростки считают другом человека, верного и отзывчивого, который всегда придет на помощь в трудную минуту и никогда не предаст. Школьники добавляют, что друг – это добрый товарищ, понимающий тебя. Они хотят иметь настоящего друга, осознают разницу между просто товарищем и другом, которому

можно доверить все. С другом можно помечтать о самом сокровенном. Его можно простить, если он тебя обидел.

Для изучения нравственных ориентиров в нашем исследовании ставился вопрос о том, кто является идеалом для современных подростков. В психолого-педагогической литературе подростковый возраст (с 10 – 11 до 14 – 15 лет) считается благоприятным для духовно-нравственного воспитания личности. Это период формирования мировоззрения, нравственных убеждений, принципов, идеалов, системы оценочных суждений, которыми он начинает руководствоваться в своем поведении. Одно из важнейших психологических новообразований – чувство взрослости. Для подростков характерно расширение сферы общения и изменение характера взаимоотношений, новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого они еще фактически не достигли. Им присущи интенсивное развитие самосознания, обостренная потребность в самоутверждении и самовыражении. Подростки воспринимают довольно болезненно противоречие между уровнем достигнутого духовного и физического развития и своими по-прежнему все еще ограниченными социальными возможностями.

Наиболее наглядную картину дало применение метода ранжирования. Предлагалось выбрать пять имен в качестве идеала из десяти и расположить в порядке убывания. В списке были представлены: Иисус Христос, Александр Васильевич Суворов, Пресвятая Богородица, Наполеон Бонапарт, Сергей Радонежский, Александр Невский, Владимир Путин, Иван Грозный, Арнольд Шварцнеггер, Гарри Поттер.

Более четверти подростков общеобразовательной школы (29, 5 %) в выборе нравственного идеала отдают предпочтение Иисусу Христу. Около четверти учащихся – Президенту России В.В. Путину (24 %). Доля тех, кто назвал Гарри Поттера и А. Шварцнеггера, не превышает 19 %. Еще меньше доля тех, кто считает своим идеалом Пресвятую Богородицу и А.В. Суворова (14,5 %). Чуть меньше тех, кто выбрал в качестве идеала А. Невского (13,5 %).

Суждения подростков о себе, своем нравственном мире содержат неопценимый материал для преподавателей, особенно

по вопросам формирования моральных устремлений и идеалов. Они позволяют реагировать на достижения и просчеты в духовно-нравственном развитии детей, хорошие и плохие поступки, альтруистические и эгоистические побуждения.

Поскольку духовное здоровье детей зависит от семьи, то значимое место в нашем исследовании отводится изучению ценностей семьи. В анкете родителям было предложено выбрать ценности, которые они считают самыми главными для себя. Отметим, приоритеты отцов, матерей и их детей совпали по всем трем позициям: на первом месте – семья, на втором – любовь (дети обозначили дружбу), на третьем – здоровье. Семья и любовь в структуре жизненных ценностей респондентов занимают одно из доминирующих положений.

Отвечая на вопрос, нацеленный на выявление самых важных в людях качеств, на первое место родители определили доброту и милосердие, на второе – скромность, на третье – ум. Данные ответы совпали с мнениями детей. На первом месте у них также стоят доброта и милосердие.

Завершая анализ результатов проведенного исследования, следует сформулировать следующие первоочередные задачи нравственного воспитания подростков:

- формирование у школьников мотивов совершенствования своих нравственных качеств, интереса к своему внутреннему миру;
- формирование чувства личной нравственной ответственности за позицию, выбранную в условиях, предоставляющих вариативность и свободу действий;
- активное привлечение учащихся к разработке норм и отношений, регламентирующих взаимодействие всех участников школьного сообщества (дети, взрослые, учителя, учащиеся, родители), создание традиций, определяющих специфику «духа школы», класса, его «нравственно-интеллектуальное поле»;
- обучение подростков способам самооценки, самосовершенствования, саморегуляции, позволяющим контролировать себя с точки зрения соответствия социальным нормам, правилам и корректировать в случае необходимости поведение, систему отношений;
- обеспечение усвоения подростками моральных границ, нравственной меры, отделяющих моральный поступок от правонарушения.



Практика показывает, что именно многообразие осознанных связей с действительностью, реальный опыт деятельности, отношений, переживаний определяют глубину внутреннего мира и нравственную позицию личности. Поэтому в подростковом возрасте важно обеспечить школьнику как можно более интенсивное освоение источников нравственного, духовного развития. Ими могут стать:

- историко-культурное наследие человечества, дающее материал для изучения и оценки моральных последствий человеческих деяний, нравственной борьбы личности, противостояния различных систем ценностей;

- народные традиции, в концентрированном виде сохраняющие лучшие, целесообразные образцы нравственных проявлений, органичные для человека той или иной национальности;

- классические произведения искусства, ибо, по словам Г. Гессе, «нравственность – это всякий классический жест культуры, это сжатый в жест образец человеческого поведения». Кроме того, в классике находят отражение все извечные нравственные «жгучие» вопросы, которыми мучается человечество;

- религиозные заповеди;

- философские идеи, касающиеся смысла бытия, этических норм;

- различные теории нравственного усовершенствования человека;

- общение с природой;

- влияние людей, являющих образцы величия духа;

- факты реальной действительности, отражающие тему борьбы добра и зла, добродетели и порока;

- саморефлексия.

Необходимо подчеркнуть, что взаимодействие с перечисленными источниками продуктивно, если оно осуществляется подростком в режиме диалога, находит внутренний отклик, резонирует с актуальными интересами и потребностями.

### **Библиографический список**

1. Байбородова, Л.В., Белкина, В.В. Педагогические средства воспитания демократической культуры участников образовательного процесса [Текст] / Л.В. Байбородова, В.В. Бел-

кина // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – №1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 15-18.

2. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра. Характер русского народа [Текст] / Н.О. Лосский – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.

3. Николаева, Л.М. Нравственный идеал старшего школьника как цель и средство совершенствования личности [Текст] / Л.М. Николаева: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 1969. – 20 с.

4. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника [Текст] / В.А. Сухомлинский – М., 1961. – 123 с.

**УДК371.8**

*О.Г. Важнова, И.Б. Катыхева*

### **Организация внеурочной деятельности учащихся в средней школе**

**Аннотация.** Рассмотрены особенности и проблемы организации внеурочной деятельности в свете федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, представлен опыт организации этой деятельности в средней школе № 87 г.Ярославля, определены задачи педагогов, классных руководителей, условия организации внеурочной деятельности школьников.

**Ключевые слова:** воспитание, внеурочная деятельность, общеобразовательная школа, условия организации деятельности.

Организация внеурочной деятельности для школы, педагога – дело не новое. В систему работы классного руководителя всегда включался комплекс воспитательных мероприятий, направленных на реализацию тех или иных образовательных целей и задач. На базе школы в рамках Центра дополнительного образования и Школы искусств организуется деятельность творческих, интеллектуальных, спортивных объединений, клубов, кружков и т. д. Очень часто воспитание сводится к проведению

мероприятий и фактически отделено от содержания деятельности ребёнка в школе, в семье, в группе сверстников, в обществе.

Воспитание в школе — это не специальные мероприятия. Оно должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой единственно возможно присвоение (а не просто узнавание) детьми ценностей. При этом воспитание принципиально не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, но должно охватывать и пронизывать собой все виды: учебную (в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную (художественную, коммуникативную, спортивную, досуговую, трудовую и др.) деятельность.

Именно так ставится вопрос в новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, где внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание, определено пространство и время в образовательном процессе. Таким образом, главной задачей педагогов, осуществляющих внеурочную работу, становится формирование личности обучающегося, что является принципиальным условием его самоопределения в той или иной социокультурной ситуации. Реализация программ внеурочной деятельности чётко направлена на поэтапное достижение трёх уровней результатов: приобретение школьником социальных знаний, формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура); ценностного отношения к социальной реальности в целом; получение школьником опыта самостоятельного социального действия.

Что касается механизма реализации внеурочной деятельности, то здесь и начинают перед школой возникать проблемы. Занятия, мероприятия проводятся во второй половине дня. Однако далеко не все образовательные учреждения имеют свободные помещения для организации внеурочной деятельности. Существуют и другие проблемы, с которыми сталкивается образовательное учреждение: отсутствие на сегодняшний день компетентности у учителей в вопросах новых подходов к содержанию и организации внеурочной деятельности, разработки программ внеурочной деятельности; отсутствие зачастую материально-технических условий. В этой ситуации возникает необходимость

выявления наиболее типичных социокультурных ситуаций, в условиях которых будет организовываться внеурочная деятельность, определения педагогических условий создания развивающей среды для воспитания и социализации детей.

К моменту введения ФГОС в средней школе № 87 г. Ярославля уже имелась определенная база для развития внеурочной деятельности. Необходимо было встроить отдельные направления работы (учебную, воспитательную, дополнительного образования) в систему развивающей среды по воспитанию и социализации школьников, учитывая новые подходы и требования к внеурочной деятельности.

Ведущей идеей организации и осуществления внеурочной деятельности, вытекающей из особенностей развития учреждения, было определено объединение всех ресурсов в интересах ребёнка, для его развития и самоопределения, на основе проектной деятельности [1]. Данная идея определила задачи внеурочной деятельности образовательного учреждения (ОУ):

1) изучить интересы и потребности обучающихся и их родителей;

2) создать условия для реализации потенциальных возможностей и интересов обучающихся, оказания им помощи в самореализации, самоопределении, гражданском становлении личности через участие детей:

- в различных мероприятиях области и города;
- в деятельности различных творческих объединений дополнительного образования на базе школы;
- в общественно полезной, социально значимой деятельности (в разработке и реализации социальных проектов, участии в добровольческих, гражданских акциях, конференциях и т.п.);
- в различных массовых мероприятиях, организуемых на базе ОУ и внешкольных учреждений культуры и дополнительного образования;
- в проектной деятельности по различным сферам деятельности;

3) повысить результативность работы через осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с учётом особенностей психического развития, индивидуальных возможностей детей.

В организации внеурочной деятельности принимают участие все педагогические работники данного учреждения: учителя, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель и др. Координирующую роль выполняет классный руководитель, который в соответствии со своими функциями и задачами:

- взаимодействует с педагогическими работниками, а также учебно-вспомогательным персоналом общеобразовательного учреждения;

- организует в классе образовательный процесс, оптимальный для развития положительного потенциала личности обучающихся в рамках деятельности общешкольного коллектива;

- организует систему отношений через разнообразные формы воспитывающей деятельности коллектива класса, в том числе, через органы самоуправления;

- стимулирует социально значимую, творческую деятельность обучающихся.

Для организации внеурочной деятельности в школе важно обеспечить ряд условий.

1. Необходимо стабильное нормативное финансирование. Это связано с тем, что должна быть уверенность в том, что запланированное количество часов на внеурочную деятельность в учебном плане будет обязательно обеспечено необходимыми средствами.

2. Открытость школы. Данное условие предусматривает избыточность и многообразие образовательных программ и мероприятий. Кроме того, это позволит ослабить влияние тенденции снижения разновозрастного общения, об опасности которой предупреждают психологи и педагоги, путем изменения содержания и форм воспитательной работы общеобразовательных учреждений и функций системы дополнительного образования детей. Иными словами, необходимо обеспечить взаимодействие между элементами сети и учреждениями дополнительного образования, культурной инфраструктуры и т.д.

3. Наличие механизмов, позволяющих предотвращать «потерю детей» – их выход из системы внеурочной деятельности. Тенденция досрочного выхода детей из системы внеурочной деятельности наблюдается и сегодня, так как теряется интерес к тем или иным видам деятельности. Необходимо предусматри-

вать соответствующие механизмы противодействия данной тенденции, наделение соответствующими функциями специализированных служб школы.

4. Наличие механизмов возврата («образовательных мостиков»). Учащиеся, несколько раз выбирая свой образовательный маршрут, могут принять неправильное решение, поэтому должны быть предусмотрены возможности для коррекции траектории при ошибочном выборе.

5. Подготовленность кадров к организации внеурочной деятельности, способных реализовывать новые требования, предусмотренные ФГОС.

6. Необходимо создать информационное обеспечение реализации внеурочной деятельности, в которое могут быть включены:

- информационно-коммуникационные технологии для организации взаимодействия образовательного учреждения с родительской общественностью, социальными партнерами, другими образовательными учреждениями, органами, осуществляющими управление в сфере образования;

- информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие процессы планирования, мотивации, контроля реализации внеурочной деятельности. Именно информационно-коммуникационные технологии дают сегодня возможность, несмотря на территориальную удаленность, всем субъектам образовательного процесса участвовать не только в региональных или всероссийских, но и в международных конкурсах, расширяя тем самым пространство для их творческой самореализации, в том числе и во внеурочной деятельности.

7. Внеурочная деятельность призвана в относительно новом для образования пространстве гибко и оперативно реагировать на изменение социального заказа, обеспечивая возможность свободного выбора курсов и дисциплин. Решение такого рода проблем связано с необходимостью научно-методического сопровождения, создания общего программно-методического пространства внеурочной деятельности. Для образовательного учреждения это означает интеграцию в открытое научно-методическое пространство [2].

Система работы школы призвана предоставить обучающимся возможность свободного выбора программ, объединений, которые отвечают их внутренним потребностям, помогают удовлетворить образовательные запросы, почувствовать себя успешным, реализовать и развить свои таланты.

С нашей точки зрения, нам удалось создать такую специфичную школьную среду, в которой урочный процесс гармонично дополняется разнообразным спектром занятий во второй половине дня, обеспечивая комплекс интеграции воспитания и организации познавательной, эстетической, спортивной, оздоровительной деятельности.

Безусловно, отработка механизма реализации внеурочной деятельности в каждом из образовательных учреждений требует решения ещё многих проблем, с которыми сталкиваются педагогические коллективы. Тем не менее, уже наработанный, сложившийся на сегодняшний день опыт по организации внеурочной деятельности может стать прочным фундаментом дальнейшего развития.

### **Библиографический список**

1. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность сельских школьников: как лучше её организовать [Текст] / Л.В. Байбородова // Народное образование. – 2013. - №1. – С.227-233.

2. Байбородова, Л.В., Репина, А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов [Текст] / Л.В. Байбородова, А.В. Репина // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 3. –Т. 2. – С.21-25

**УДК 373.5**

*Е.В. Новикова*

### **Особенности психолого-педагогического сопровождения школьников в процессе предпрофильной подготовки**

**Аннотация.** Статья раскрывает особенности работы по психолого-педагогическому сопровождению на каждом этапе предпрофильной подготовки школьников. Психолого-педагогичес-

кое сопровождение является связующим звеном для всех направлений предпрофильной подготовки. Именно эта ее составляющая позволяет учащемуся проанализировать свои мотивы, определяющие выбор того или иного предпрофильного курса, свою оценку пройденного курса, свои дальнейшие намерения.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, предпрофильная подготовка.

Проблема профессионального самоопределения, представлений о своем профессиональном выборе, является чрезвычайно актуальной. Выбор формы дальнейшего обучения (в том числе его профиля), решение о трудоустройстве является для школьников одной из первых серьезных жизненных задач, требующих максимально ответственного подхода. Даже при условии, что умение выбирать должно быть сформировано у учащихся до девятого класса, эта задача может явиться серьезным стрессом для подростков. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение (ППС) является неотъемлемой частью предпрофильной подготовки.

Процесс окончательного принятия решения о выборе профессии и профессионального учебного заведения, рода работы осуществляется в выпускных классах основной и старшей школы. А.П. Чернявская выделяет ряд факторов, влияющих на этот выбор [3]:

1. Позиция членов семьи. Часто семья является доминирующим фактором при выборе той или иной профессии. Семья может относиться уважительно или неуважительно к выбору специальности и учебного заведения. Влияние семьи на этот выбор может быть самым разным: от мягкого (совет) до жесткого (строгое указание с угрозами).

2. Учебные заведения, представленные на территории проживания. Часто в небольших городах и тем более в сельской местности нет достаточного спектра учебных заведений, а следовательно, и спектра тех специальностей, которые могли бы получать молодые люди. В такой ситуации родители выпускника должны решить вопрос о том, чтобы отправить его на обуче-



ние в то место, где выбор специальностей широк, либо сделать выбор из имеющихся альтернатив.

3. Позиция друзей. Иногда выбор учебного заведения или специальности осуществляется «за компанию».

4. Престиж. Часто выпускники школ стремятся овладеть теми специальностями, которые являются модными или расставляют приоритеты в выборе будущей профессии с высокой заработной платой, престижности и перспективности профессии, а не на получение морального удовлетворения от работы.

5. Не всегда в выбранной профессии есть потребность на рынке труда.

6. Позиция учителей и школьных педагогов. Педагоги могут увидеть задатки и склонности школьника, но, к сожалению, не всегда ими даются профессиональные рекомендации.

7. Информированность. Наличие достаточного количества доступной для выпускников школ информации о структуре рынка труда той или иной территории, где планирует в дальнейшем работать выпускник школы (очень важна прогнозная информация о том, какова будет структура рынка труда на момент окончания учебного заведения).

8. Личные профессиональные планы. Совокупность представлений самого выпускника школы о том, чем же он хочет заниматься в дальнейшем.

9. Способности, склонности. Наличие особых задатков и особенностей личности, которые помогают ей в той или иной деятельности, способствует наиболее эффективно справляться с поставленными задачами, порождает особый интерес к деятельности.

В соответствии с этим можно выделить следующие группы школьников:

- не определившиеся с выбором;
- сомневающиеся в своих профессиональных предпочтениях;
- четко знающие и осознающие свое профессиональное будущее.

С каждой из сложившихся групп используются свои методы и формы работы, которые имеют как сходства, так и разли-

чия в осуществлении психолого-педагогического сопровождения. «Психолого-педагогическое сопровождение призвано обеспечить для обучающегося возможность грамотно построить индивидуальную образовательную траекторию, проанализировать свои действия по совершению выбора, воспользоваться в полной мере той информацией и теми шансами, которые предоставляет предпрофильная подготовка» [1, с.134].

Психолого-педагогическое сопровождение является связующим звеном для всех направлений предпрофильной подготовки. Именно эта ее составляющая позволяет учащемуся проанализировать свои мотивы, определяющие выбор того или иного предпрофильного курса, свою оценку пройденного курса, свои дальнейшие намерения.

Одним из актуальных вопросов становится возраст, с которого наиболее целесообразно начинать предпрофильную подготовку. Учащихся необходимо заранее готовить к осознанному выбору профессионального самоопределения, соотносясь с их возрастными особенностями. Особую актуальность такая подготовка приобретает в 9-х классах. Л.В. Байбородова и Л.Н. Серебренников считают, что «...предпрофильная подготовка должна начинаться за два года до отбора в профильные классы, т.е. с восьмого класса, так как она дает возможность молодым людям преодолеть многие кризисы возрастного развития и эффективно формирует личность» [2, с.114].

Одной из ошибок, допускаемых в процессе предпрофильной подготовки, является превращение помощи в выборе профессии в процесс манипуляции, возникает угроза лишения самоопределяющегося человека его субъективности. Необходимо всегда давать возможность школьнику делать свой собственный и осознанный выбор, видя как другие возможности, так и перспективы осуществляемого выбора, что является одной из приоритетных задач психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки.

Психолого-педагогическое сопровождение школьников можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1

Этапы работы в процессе предпрофильной подготовки	Школьники, не определившиеся с выбором	Школьники, которые сомневаются в своих профессиональных предпочтениях	Школьники, осознающие свои цели относительно собственного профессионального будущего
Формы и методы работы			
<p><i>Подготовительный</i> Цель: выявить уровень интересов учащихся к выбору профессии</p>	<p>Информирование родителей о ходе предпрофильной подготовки, которая будет проводиться в классе, включение родителей в эту деятельность. Определяются запросы родителей учащегося (беседа).</p>		
	<p>Начинается работа с интересами учащегося, идет составление карты интересов (беседа, анкетирование)</p>	<p>Определяются индивидуальные образовательные запросы учащегося (беседа, опрос)</p>	<p>Учащиеся формулируют обоснованность своих интересов</p>
<p><i>Диагностический</i></p>	<p>- Школьный Тест Умственного Развития (ШТУР, ШТУР-2) - К. М. Гуревич, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. ; - Прогрессивные матрицы Дж. Равенна (черно-белый вариант) – для слабо успевающих детей; - Методика изучения уровня притязаний и самооценки школьника (модификация А. М. Прихожан методики Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн); - Методика диагностики эмоционального отношения к учению в средних и старших классах (модифицированный А. Д. Андреевой опросник Ч. Д. Спилбергера); - Методика изучения мотивационно-смысловой сферы личности с использованием метода контент-анализа незаконченных предложений Ж. Нюттена (модификация Г. З. Сураевой); - Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холанда; - Тест для определения развития сфер индивидуальности ребенка (составлен В.В. Белкиной на основе методики О.С. Гребенюка); - Методика Е.А. Климова.</p>		
	<p>Совместный с учащимся анализ, к чему есть склонности</p>	<p>При помощи наводящих вопросов учащиеся формулируют свой выбор.</p>	<p>Учащийся формулирует обоснованность своего выбора.</p>
<p><i>Ориентационный</i> Цель: выбор учащимися сферы деятельности, которая соответствует их склонностям и способностям</p>	<p>- формулируются индивидуальные образовательные цели учащимися, выстраиваются иерархия и последовательность этих целей; - определяются средства достижения каждой из поставленных целей, соответствующие виды деятельности учащегося и форма его образования; - разрабатывается индивидуальная образовательная траектория предпрофильной подготовки подростка.</p>		
	<p>Оказание помощи в выборе образовательных возможностей, содействие в проектировании и постро-</p>	<p>Знакомство ученика со спецификой видов деятельности, которые будут для него ведущими, в ходе предпрофиль-</p>	<p>Обсуждается ход реализации индивидуальной образовательной программы; формулируются образовательные</p>

	ение обучающимся своей образовательной программы. Помощь подростку сформулировать свои профессиональные цели, определить область возможных профессий, согласующихся с этими целями.	ной подготовки. Помощь учащемуся в осмыслении важности самостоятельного принятия решения об образовании и построение индивидуальной образовательной программы.	перспективы подростка в соответствии с уточненными образовательными запросам.
<i>Деятельностный</i> Цель: через специально организованную деятельность дать школьнику возможность на практике проверить свои способности в выбранной им сфере деятельности	Побуждение учащихся к определению собственной деятельности, к приобретению индивидуального образовательного опыта, рефлексии его результатов и смысла. Совместная разработка алгоритма деятельности.	Проявление волевых усилий в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей. Поддержка при разработке алгоритма деятельности.	Самостоятельная работа по разработке алгоритма собственной деятельности. Применение своих индивидуальных способностей к конкретной деятельности в соответствии с требованиями учащихся. Проявление своего творческого потенциала, коммуникативности и самостоятельности в достижении наивысших результатов по интересующим, профессионально значимым учебным дисциплинам.
<i>Аналитический</i> Цель: помочь учащимся в профессиональном самоопределении, выборе дальнейшего жизненного пути	Анализ индивидуальной образовательной траектории предпрофильной подготовки подростков. Определение уровня готовности к выбору пути продолжения образования по окончании основной школы в соответствии с критериями. Самостоятельный и осознанный выбор учащимися дальнейшего образовательного маршрута.		
	Обсуждаются итоги реализации образовательной траектории, их соответствие поставленным целям и образовательным запросам, их смысл и значение.	Определяется место и роль итогов образовательной деятельности в образовании подростка, в процессе предпрофильной подготовки.	Учащийся формулирует собственные образовательные перспективы в соответствии с образовательными запросами.

Для эффективной организации психолого-педагогического сопровождения необходим своевременный обмен информацией внутри школы между всем задействованными в нем лицами.

Критериями результатов предпрофильной подготовки могут быть:

1. Высокий уровень учебной и профессиональной мотивации, готовность прикладывать усилия для получения качественного образования.
2. Умение объективно оценивать свои резервы и способности к продолжению образования, соответствующего своим склонностям, индивидуальным особенностям и интересам.
3. Готовность нести ответственность за сделанный выбор.
4. Сформированность общих приемов и способов интеллектуальной и практической деятельности (компетентностей), обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности.

В итоге всей деятельности по предпрофильной подготовке каждый учащийся должен иметь представление о том, кем он хочет стать, куда идти учиться и как получать дальнейшее образование. Учащиеся, используя все ресурсы, которые им предоставляет школа и все ее социальные партнеры, смогут сделать правильный выбор и стать успешными в своей жизни.

### **Библиографический список**

1. Байбородова, Л.В., Белкина, В.В., Харисова, И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования [Текст]: учебное пособие / Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, И.Г. Харисова / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - 416 с.
2. Байбородова, Л.В., Серебренников, Л.Н., Чернявская, А.П. Профорientация и самоопределение детей-сирот [Текст]: учебно-метод. пособие / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, А.П. Чернявская / под ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. – Изд. 2, перераб. и доп. – М.: Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 247 с.
3. Чернявская, А.П. Психолого-педагогическая поддержка жизненного и профессионального самоопределения

*М.В. Кротова*

### **Особенности организации образовательного процесса в разновозрастных творческих объединениях учреждения дополнительного образования детей**

**Аннотация.** Одной из основных форм деятельности детей в системе дополнительного образования являются занятия в рамках освоения дополнительных образовательных программ. В статье проводится анализ возможностей организации разновозрастных групп обучающихся в процессе реализации программ дополнительного образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, разновозрастные группы обучающихся, дифференциация.

Дополнительное образование детей имеет ряд особенностей, игнорирование которых, как показывает опыт, может привести к нежелательным последствиям. Главная, по нашему мнению, заключается в том, что большинство творческих объединений учреждений дополнительного образования детей являются разновозрастными группами (средний возрастной диапазон от 2 до 5 лет), которые требуют от работающих с ними педагогов особых подходов.

Под разновозрастной группой (РВГ) понимают «...общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса или решения общей задачи» [3, с.17].

Одной из основных форм деятельности детей в системе дополнительного образования являются занятия в рамках освоения дополнительных образовательных программ. Чтобы повысить эффективность занятия, педагог должен выполнять ряд

требований, которые обеспечивают успешное формирование личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий детей. Определяя соответствующие требования, мы обратились к опыту работы в разновозрастных детских коллективах, накопленному в лаборатории проблем сельской школы под руководством профессора Л.В. Байбородовой [1]. Обозначим эти требования:

- обеспечение реализации интеграции и дифференциации задач, содержания, средств образовательной деятельности детей разного возраста. При организации совместной деятельности в РВГ, прежде всего, возникают проблемы, связанные с отбором общего содержания и совместных видов деятельности детей разного возраста. Для выполнения данного требования необходимо определение общих для всех возрастных категорий задач, которые становятся основой объединения детей разного возраста, и конкретизация задач для каждой возрастной группы. Исходя из общих задач, в содержании материала отбираются те знания и учебные действия, которые доступны и могут осваиваться одновременно всеми участниками разновозрастной группы; подбираются соответствующие общему содержанию способы образовательной деятельности для детей разного возраста. С учётом доступности содержания деятельности отбираются групповые и индивидуальные формы работы для каждой возрастной категории.

- педагогизация образовательной деятельности детей. Предполагает делегирование детям ряда педагогических функций: объяснение нового материала, помощь в преодолении трудностей при освоении новых видов учебных действий, контроль и взаимоконтроль, взаимообучение, взаимооценивание и др. Педагог, в данном случае, планирует дополнительную работу со старшими воспитанниками, готовит их как организаторов или консультантов занятия. Это развивает у детей навыки сотрудничества, формирует партнерские отношения между всеми участниками образовательного процесса. В целом же обеспечивается высокий уровень эффективности достижения личностных результатов как старшими, так и младшими воспитанниками.

- организация взаимообучения. Означает овладение знаниями, умениями и навыками, способами деятельности и отно-

шениями в процессе взаимного влияния воспитанников друг на друга. В зависимости от ситуации каждый ребенок может временно выполнять функции педагога, обучая своего товарища. Таким образом, ребенок не только передает информацию, но и актуализирует свои уже имеющиеся знания, отрабатывает навыки, осмысливает и воспринимает их с другой точки зрения. В данном смысле взаимообучение можно одновременно рассматривать и как самообучение.

- осуществление педагогического регулирования взаимодействия детей разного возраста. Данное требование направлено, прежде всего, на организацию совместной деятельности и общения детей разного возраста, на формирование гуманных сотрудиических отношений между детьми, психологически комфортной и безопасной образовательной среды, в которой не допускается подавление одних детей другими. На первых этапах организации образовательной деятельности в условиях разновозрастного творческого объединения детей старшие могут подавлять младших, поэтому главное внимание педагога должно быть направлено на регулирование отношений между детьми разного возраста в ходе их совместной работы. Педагог целенаправленно создает условия, обеспечивающие реализацию возможностей каждого ребенка в коллективной деятельности. Все это позволит обеспечить создание партнерских, сотрудиических отношений в детском объединении.

- обеспечение гибкости, вариативности, разнообразия и динамики. Реализация данного требования заключается в следующем:

- в сочетании индивидуальных и групповых форм деятельности детей на разновозрастном занятии;
- в построении индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников;
- в выборе форм, способов взаимодействия детей разного возраста, технологий организации образовательной деятельности;
- в предоставлении ребенку права выбора видов и форм образовательной деятельности, а также темпа освоения дополнительной образовательной программы, объема, уровня сложности заданий.



В условиях системы дополнительного образования детей особенно важно обеспечить динамику учебного процесса в РВГ, чтобы снять излишнюю заорганизованность, создать более благоприятную естественную среду. Это достигается перемещением детей в помещении, где проходит занятие, различными способами формирования микрогрупп (разновозрастных, одновозрастных, по выбору воспитанников, по видам образовательной деятельности и др.), разнообразием педагогических средств, методов и приёмов, их обоснованной сменяемостью, а также расширением образовательного пространства детей. Так, занятия могут проходить не только в традиционно организованном помещении для занятий (столы, стулья, доска и пр.), это может быть специализированная мастерская, оборудованная для различных видов деятельности (съёмочная, кино-класс, фотолаборатория), музей, библиотека, театральная площадка. Занятия могут проходить и на открытом воздухе, например, пленэр в творческих объединениях художественной направленности, практические работы в рамках дополнительных образовательных программ эколого-биологической направленности и т.д. Выполнение данного требования проявляется и в гибком регулировании, изменении запланированных ранее действий воспитанников, способов совместной деятельности в зависимости от возникшей ситуации.

Все вышеизложенные требования взаимосвязаны и должны быть реализованы в комплексе. От этого зависит эффективность занятий в РВГ. Взаимодействие старших и младших может осуществляться как на протяжении всего занятия, когда дети работают в разновозрастных парах или микрогруппах, так и на отдельном его этапе. В качестве примеров можно привести создание анимационного фильма; подготовку к отчетной выставке творческих работ воспитанников (объединения художественной направленности); повторительно-обобщающие занятия, организованные в форме командных игр (актуально для объединений всех направленностей деятельности) и т. д.

Взаимодействие старших и младших для решения общих для них образовательных проблем может планироваться и на отдельном этапе занятия. Так, в случае, когда необходимо закрепить ранее освоенные приемы работы, педагог может объединить

старших и младших на этапе повторения, чтобы, поясняя материал младшим, старшие систематизировали свои знания, опыт.

Объединить детей разного возраста можно и на этапе практической работы. Так, в дополнительных программах объединений художественной направленности обязательно предусмотрены коллективные творческие работы, продуктом которых являются коллективные панно, макеты и др., выполненные группой воспитанников. При выполнении таких видов работы также целесообразно объединять в микрогруппы младших и старших воспитанников.

Взаимодействие старших и младших может осуществляться и ситуативно, в случае оказания экстренной помощи. Это может быть помощь старшего младшему, когда старший уже выполнил свою работу и может выступить в роли педагога, помогая испытывающим трудности младшим. Случается и наоборот: помощь требуется старшему, работающему над объёмным трудоёмким проектом, например, макет детской игровой площадки. Тогда из младших создается бригада для изготовления отдельных составляющих макета, которой руководит старший. Таким образом, воспитанники разного возраста участвуют в моделировании условий осуществления деятельности дизайнера, чаще всего работающего в команде.

Выбор формы занятия в РВГ в значительной мере зависит от условий учреждения дополнительного образования, направленности деятельности конкретного творческого объединения, личностных особенностей воспитанников, подготовленности педагога и влияет на определение целей и задач образовательной деятельности, отбор содержания, методов и методик обучения.

Среди комплекса педагогических средств, повышающих эффективность образовательного процесса в РВГ и формирующих субъектную позицию ребенка, наиболее действенными являются:

- на содержательном уровне - отбор и дифференциация изучаемого материала;

- на организационном - многоуровневое индивидуальное и групповое целеполагание; использование ситуаций поиска и свободного выбора; успеха; различные виды рефлексии и анализа; проектирование форм и способов участия учащихся в образовательной деятельности (совместная деятельность детей в разновоз-

растных парах, триадах, микрогруппах). Целесообразно и использование современных образовательных технологий уровневой дифференциации, проблемного обучения, межпредметной интеграции, проектной деятельности, дискуссии, технологии «Образ и мысль», педагогических мастерских, портфолио; игрового моделирования; учебных, профессиональных и социальных проб.

Педагогическим средством повышения эффективности обучения в РВГ является коллективная познавательная деятельность детей, организованная как групповая (микрогруппы), парная и индивидуальная работа. Специфика групповой работы в РВГ заключается в том, что должны быть четко распределены ролевые позиции старших и младших учащихся как со-субъектов деятельности. Педагогу важно регулировать количественный и качественный состав микрогрупп, обеспечить удобство размещения их в пространстве, психологическую совместимость детей, успешность их взаимоотношений, объективность мнений и оценок, использовать способы стимулирования совместной деятельности, обучать учащихся культуре общения, навыкам совместной работы, организаторской деятельности. Групповая работа может осуществляться как в течение всего занятия, так и на отдельном его этапе. Способы формирования микрогрупп можно разделить на свободные, по желанию детей, и организованные педагогом.

Организованное педагогом формирование групп может осуществляться в нескольких вариантах:

1. Учитель задает количественный состав групп, которые создают сами учащиеся.

2. Учитель заранее готовит задания, учащиеся берут их и образуют соответствующие группы. Такое деление обеспечивает количественное равенство, но недостаток его в том, что группы подчас оказываются неравнозначными по силам.

3. Скрытый отбор учащихся в группы при помощи различных приемов. В этом случае можно достичь следующего:

– группы более работоспособны, ибо учащиеся распределены равномерно, в соответствии с их индивидуальными способностями;

– складывается комфортная обстановка;

– оценка индивидуальной и групповой работы носит более конструктивный характер.

По мнению Л.В. Байбородовой, «...преимуществом свободного формирования групп является наличие обстановки, располагающей к общению, сотрудничеству, взаимовыручке и взаимоподдержке, раскрытию творческого потенциала каждого ребенка. Но, при всей его привлекательности, у этого варианта есть ряд недостатков. Во-первых, могут сформироваться группы, полярные по своему количественному составу и образовательному потенциалу. Как следствие, некоторые группы изначально могут оказаться менее успешными в достижении результата, что может привести к снижению мотивации. Во-вторых, может появиться неадекватная оценка (завышение) как своей деятельности, так и деятельности своих товарищей, т.к. общение внутри группы принимает более близкий, дружественный характер» [2, с.127].

Как вариант групповой работы может быть использована работа в парах, которые можно составлять по желанию детей или с учетом уровня подготовленности или работоспособности воспитанников. Состав пары зависит и от образовательных задач, которые ставит педагог.

Эффективным способом организации взаимодействия детей разного возраста является целеполагание образовательной деятельности воспитанников. Бесспорным является факт, что без принятия, осознания важности решения учебных задач, их привлекательности для детей не может быть активного сознательного включения ребенка в деятельность. Существует множество способов привлечения детей к целеполаганию разных видов. В начале учебного года целесообразно организовать коллективное обсуждение с целью выработки правил работы в разновозрастном коллективе. Здесь дети озвучивают свои ожидания от предстоящего учебного года (какие знания они хотели бы получить, чему научиться), поясняют свой выбор творческого объединения. Полезным будет приглашение детей, занимающихся в объединении не первый год, они могут поделиться опытом, рассказать о своих достижениях и о том, как имгодились полученные знания и умения. Совместное определение целей и задач возможно и в начале изучения разделов и тем по программе. Такой способ целеполагания при изучении темы, рассчитанной на несколько учебных часов, является основой для целеполага-

ния на каждом занятии. В результате у каждого ребенка развивается система индивидуального целеполагания.

Важным этапом занятия в РВГ является подведение его итогов с обязательным коллективным обсуждением и анализом как достижений, так и причин того, что пока не получилось. Эта работа поможет педагогу определить уровень присвоения и достижения воспитанниками образовательных целей и задач, обозначенных перед началом реализации той или иной образовательной деятельности; выявить проблемы и трудности, возникшие в процессе занятия. Кроме того, в процессе рефлексии формируется адекватная самооценка собственной деятельности ребенка на занятии. Одновременно педагог сможет отслеживать степень удовлетворенности воспитанников характером взаимодействия, в том числе и детей разного возраста. Как наиболее продуктивные, можно рекомендовать следующие формы проведения анализа взаимодействия детей на занятии в разновозрастной группе: коллективное обсуждение на основе заранее подготовленных педагогом вопросов; методика «Незаконченное предложение» (воспитанникам предлагается закончить предложения типа: «Мне (не) нравится, что в нашем объединении занимаются вместе дети разного возраста, потому что...»; «Было бы лучше (хуже), если бы в нашем объединении занимались дети одного возраста, потому что...» «Мне сегодня было трудно (легко) работать в группе со старшими (младшими) потому, что...»; методика А.Н. Лутошкина «Цветопись» (цель: оценка детьми своего эмоционального состояния на занятии в разновозрастной группе с помощью цветов, символизирующих различные эмоции, такая цветоматрица поможет педагогу понять общий настрой коллектива и эмоциональное состояние каждого ребенка).

Если при проведении анализа выявляется какая-либо проблема и её решение особенно актуально на данный момент, то все содержание аналитической деятельности выстраивается вокруг этой конкретной проблемы. Так, например, на первых этапах организации занятий в РВГ наиболее типичной является проблема организации взаимодействия старших и младших, регулирования их отношений, поэтому следует уделить особое внимание анализу совместной деятельности старших и младших, чтобы постоянно стимулировать развитие отношений между

ними, развивая коммуникативные способности детей и формируя их универсальные учебные действия в совместной деятельности на основе сотрудничества.

### **Библиографический список**

1. Байбородова, Л.В. Организация учебного процесса в сельской школе [Текст]: учебное пособие / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 245 с.
2. Байбородова, Л.В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008. - 183 с.
3. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся [Текст]: монография / Л.В. Байбородова. – Ярославль, 2007. – 568 с.

**УДК 372.8**

*К.Д. Мейер*

### **Система трудового обучения школьников в Белоруссии**

**Аннотация.** В статье представлен анализ системы трудового обучения школьников в Белоруссии. Рассмотрены задачи, структура и содержание учебного предмета «Трудовое обучение» в школах данной страны в контексте особенностей экономики и производства Белоруссии.

**Ключевые слова:** трудовое обучение, технология, рыночная экономика, технологическая подготовка школьников, технический труд, обслуживающий труд, общественно полезный труд, трудовая практика.

Технология является дисциплиной, наиболее чувствительной к изменениям экономики в стране, поэтому она должна активно реагировать на них и меняться в соответствии с изменениями социально-экономических процессов. Изучение образова-

тельных стандартов, исследование публикаций, изучение передового опыта показали, что в настоящее время имеет место несоответствие организации технологической подготовки в школе современным требованиям и развитию экономики и общества. В этой связи анализ систем технологической подготовки школьников в зарубежных странах может дать примерный опыт для принятия решений по развитию технологического образования в России с учетом социально-экономических условий.

Большой интерес для нашей страны представляет изучение систем технологической подготовки в странах СНГ, которые имеют исторические корни с системой образования России. Одной из таких стран является Белоруссия, обладающая большим опытом адаптации образовательной деятельности к реалиям рыночной экономики.

Экономика в Белоруссии строится на принципах социально-ориентированной, рыночной модели. Структура экономики страны характеризуется доминированием государственной собственности в производственной, энергетической, транспортной, добывающей, строительной, сельскохозяйственной и банковской сферах и незначительной долей частного сектора. В стране развиты энергетика, машиностроение, сельское хозяйство, химическая и лесная промышленность, строительство, производство стройматериалов и добывающая промышленность [1].

Особенности национальной экономики Белоруссии находят отражение в структуре и содержании школьной дисциплины, которая называется «Трудовое обучение».

Важнейшими задачами изучения учебного предмета «Трудовое обучение» являются:

— формирование теоретических знаний, практических умений и навыков работы в различных сферах трудовой деятельности, основ графической и технологической грамотности, практических умений ведения домашнего хозяйства, навыков безопасных приёмов труда;

— развитие познавательных интересов, творческих способностей, коммуникативных умений, эстетического вкуса, конструкторских способностей, технического и художественного мышления учащихся в процессе различных видов деятельности;

— воспитание трудолюбия, культуры труда, сознательности, аккуратности, бережливости, инициативности, предприимчи-

ности, ответственности за результаты своего труда, формирование ценностного отношения к культурным традициям нации [2].

Трудовое обучение является обязательным предметом в школе, его изучение начинается с 1 класса и заканчивается в 9 классе.

В начальной школе трудовое обучение преподается учителем начальных классов и сводится к изготовлению несложных объектов декоративно-прикладного творчества и изобразительного искусства.

При реализации образовательных программ общего среднего образования при изучении учебного предмета «Трудовое обучение» класс делится на две группы (юноши, девушки) вне зависимости от его наполняемости. Юноши изучают направление «Технический труд», а девушки «Обслуживающий труд», также обязательным для обеих групп является освоение учебного предмета «Черчение» в рамках данного курса.

Согласно типовым учебным планам учреждений общего среднего образования, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь, предусмотрено следующее количество часов в неделю по классам на изучение конкретных предметов (Табл. 1):

Таблица 1

**Распределение учебных часов**

Учебный предмет	Количество часов по классам				
	V	VI	VII	VIII	IX
<b>в базовых, средних школах, школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, санаторных школах-интернатах</b>					
Трудовое обучение	1	1	2	2	1
Черчение	–	–	–	–	1
<b>в гимназиях, гимназиях-интернатах</b>					
Трудовое обучение	1	1	1	1	–
Черчение	–	–	–	–	1

В соответствии с программой по учебному предмету «Трудовое обучение» основными разделами являются дерево- и металлообработка, техническое творчество (моделирование и конструирование), художественная обработка материалов (выжигание, аппликация из соломки) для юношей и основы приго-



товления пищи, основы изготовления изделий, основы домоводства, основы сельского хозяйства для девушек.

Учителя технического и обслуживающего труда имеют право на изменение последовательности изучения разделов и тем при условии сохранения целостности системы подготовки учащихся к трудовой, хозяйственно-бытовой деятельности. До 15% учебного времени учитель может использовать по своему усмотрению с учётом местных условий и наличия материально-технической базы [2].

Согласно Инструктивно-методическому письму Министерства образования Республики Беларусь «Об организации образовательного процесса при изучении учебных предметов «Трудовое обучение», «Черчение» в учреждениях общего среднего образования предусматривается организация общественно полезного труда учащихся во внеучебное время.

Общественно полезный труд организуется за счёт часов, которые выделяются дополнительно, из расчёта 1 учебный час в неделю в III–VIII классах и 2 учебных часа в неделю – в IX–XI классах (пункт 77 Положения об учреждении общего среднего образования). При проведении общественно полезного труда деление класса на группы не осуществляется [2].

В соответствии с санитарными нормами и правилами в рамках общественно полезного труда могут выполняться работы по уборке территории; дежурству в обеденном зале; влажной уборке учебного помещения; сбору и изготовлению коллекций местного природного материала, гербариев; ремонту наглядных и учебных пособий, книг в библиотеке; благоустройству территории; изготовлению изделий из бумаги, дерева, текстильных материалов; ремонту мебели, спортивного и игрового оборудования и инвентаря, учебных помещений.

Для учащихся V–XI классов учреждений общего среднего образования может быть организован общественно полезный труд по направлению «Растениеводство».

В качестве допрофессиональной подготовки с учащимися IX классов могут проводиться факультативные занятия «Моё профессиональное будущее» (в объёме 1 учебный час в неделю) за счёт часов, выделяемых на проведение факультативных занятий.

В соответствии с пунктом 76 Положения об учреждении общего среднего образования по завершении учебного года в V–VIII классах учреждений общего среднего образования, имеющих учебно-опытные участки, проводится трудовая практика продолжительностью 5 дней по 3 учебных часа в день (всего 15 учебных часов на класс).

Трудовая практика может проводиться также в лагерях труда и отдыха, ученических производственных бригадах (звеньях), а также в порядке индивидуального трудоустройства учащихся [2].

Можно отметить, что содержание и весь процесс организации учебной деятельности по дисциплине «Трудовое обучение» нацелен в основном на формирование практических умений и навыков работы в различных сферах трудовой деятельности и практических умений ведения домашнего хозяйства. Модель технологического образования в Беларуси ориентирована на ручной труд. Достаточно небольшое количество часов для изучения данного предмета компенсируется проведением факультативов, кружков, общественно полезного труда и трудовой практики.

Таким образом, трудовое обучение в школах Белоруссии выполняет очень большую воспитательную функцию: воспитывает трудолюбие, культуру труда, аккуратность, бережливость, ответственность за результаты своего труда, формирует ценностное отношение к культурным традициям нации. Система трудового обучения в стране также отражает заказ общества и экономики Белоруссии, готовит подрастающее поколение к условиям рыночной экономики и наиболее востребованным в стране профессиям в сферах ручного производства, услуг и сельского хозяйства.

### **Библиографический список**

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации образовательного процесса при изучении учебных предметов «Трудовое обучение», «Черчение» в учреждениях общего среднего образования в 2014/2015 учебном году».
2. Примерное календарно-тематическое планирование по учебному предмету «Трудовое обучение» на 2010/2011 учебный год.

**Интеграция учебной и внеучебной деятельности студентов  
Ярославского педагогического колледжа  
с целью формирования  
профессиональных компетенций учителя**

**Аннотация.** Проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов, способного свободно и креативно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи в урочной и внеурочной деятельности в начальном общем образовании является актуальной в современных социально-экономических условиях. Интеграционный процесс – это процесс объединения, основанный на развитии взаимосвязей между его элементами, которыми в данном случае является учебная и внеучебная деятельность, направленный на эффективное достижение цели – формирование профессиональной компетентности студентов колледжа. Основными принципами в организации работы стали доступность, системность, постепенность.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, студенты, учебная деятельность, интеграция.

Предпосылками идеи интеграции урочной и внеурочной деятельности послужил ряд проблем, выявленных в Ярославском педагогическом колледже в период 2012-2014 гг.:

- отсев первокурсников вследствие потери интереса к профессии;
- снижение среднего балла по практике (отсев по результатам практики);
- изменения в области образования СПО (сокращение часов на практику и др.).

Обследование первокурсников в период адаптации показало, что большинство из них «ходят» в колледж для того, чтобы

общаться в коллективе. Поэтому переоценить значение коллективных форм работы урочной и внеурочной деятельности, создание комфортной среды сложно. С другой стороны, обследование выявило, что одним из основных требований к учебному процессу у студентов является качество получаемых образовательных услуг.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов, способного свободно и креативно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи в урочной и внеурочной деятельности в начальном общем образовании является актуальной в современных социально – экономических условиях. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования СПО, форм и методов обучения, возрастающие требования к качеству образования, усложнение форм организации урока – всё это требует поиска новых подходов в организации обучения в колледже для формирования готовности будущего учителя к выполнению профессиональной деятельности.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта обучающиеся образовательных учреждений среднего профессионального образования должны обладать общими и профессиональными компетенциями. Понятие компетенции определяется как способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

По мнению В.Н. Введенского, компетенция – это совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик, таких, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» [1, с. 51].

Т.М. Сорокина профессиональную компетентность учителя трактует как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетенция рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя [2, с. 110-111].

Г.М. Коджаспирова считает, что «педагог должен овладеть определёнными педагогическими умениями, чтобы быть компетентным педагогом» [3, с. 428].

Для приобретения компетенций студент должен стать субъектом осознанной деятельности. «Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий её реализации. Она одновременно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности» [4, с.83]. Для формирования профессиональных компетенций необходимы условия, в которых они проявляются. Поэтому я выбрала интеграцию как условие формирования профессиональных компетенций (далее по тексту ПК) студентов специальности 050146 Преподавание в начальных классах.

Основными задачами интеграции стали:

- использовать внеурочную деятельность как средство формирования профессиональных компетенций;
- установить взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности студентов в рамках взаимодополнения;
- определить возможности организации работы в кружках и на специализациях в качестве расширения знаний и практических умений по дисциплинам общеобразовательного блока и междисциплинарных курсов (далее по тексту МДК) предметных модулей;
- определить этапы формирования общепедагогических навыков по подготовке к педагогической практике.

Интеграционный процесс – это процесс объединения, основанный на развитии взаимосвязей между его элементами, которыми в данном случае является учебная и внеучебная деятельность, направленный на эффективное достижение цели – формирование ПК студентов колледжа.

Основными принципами в организации работы стали доступность, системность, постепенность. В основу положен деятельностный подход, предполагающий через практическую деятельность осваивать азы педагогики с первого курса, в период обучения дисциплинам образовательного блока.

Например, рассмотрим возможности формирование компетенций: ОК 6. Работать в коллективе и команде; ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы обучения через занятия ритмикой (третий час физкультуры).

На первом курсе в рамках дисциплины «ритмика» студенты осваивают такие значимые в педагогической практике практические умения:

- устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися в своей группе;
- работать в паре, тройке, четвёрке, группе со сменой состава;
- уметь организовывать на уроке игру, разминку; перестроения в колонну, парами, тройками, четвёрками;
- уметь провести беседу на заданную тему (история вальса, музыкально-ритмические особенности марша и другие по плану);
- уметь использовать методы объяснения, одобрения при выполнении задания;
- уметь использовать приём показа движения, упражнения и давать методические рекомендации по алгоритму, используя терминологию из физического воспитания и хореографии;
- уметь оценивать деятельность (собственную и других студентов);
- уметь импровизировать (танцевальные импровизации);
- уметь создавать творческий продукт (танец, флэшмоб);
- придумывать сюжет (например, сказки, танца);
- уметь взять на себя ответственность (быть заводящим);
- уметь помочь в подготовке задания;
- уметь пользоваться и использовать на занятии технические средства (подбирать, воспроизводить музыкальный материал, демонстрировать презентации);
- создавать презентации по заданной теме.

Студенты учатся:

- не бояться, не стесняться проводить различные формы работы в рамках темы занятия;
- соблюдать нормы поведения, техники безопасности, внешнего вида;
- с уважением относиться к окружающим, быть толерантным в общении;
- уважать национальные традиции (танцевальные, музыкальные, культурные);
- любить и гордиться русским (танцевальным) искусством, соотечественниками с мировым уровнем;
- выполнять требования учителя;
- прислушиваться к критике; и многому другому в рамках программы.

В процессе обучения студенты осваивают знание структуры занятия ритмикой, танцем, игровой деятельности. Используя методы, учитель проговаривает и акцентирует их название и назначение в применении.

Изучение и освоение содержания программы кружка осуществляется через занятия в танцевальном кружке «Арабеск» и на занятиях специализации «Ритмика и хореография» начинается с первого курса. Студенты в рамках кружка выступают на концертах, привлекаются к проведению праздников, мероприятий. Новая форма деятельности в кружке «Арабеск» в 2014-2015 году – совместная деятельность детей младшего школьного возраста и студентов через подготовку совместных танцевальных номеров с детьми-инвалидами (интернат №1 г. Ярославля) и детьми сотрудников колледжа.

В результате такой организации работы к концу первого курса студенты получают первоначальные умения педагогической деятельности.

На втором курсе у них первый профессиональный педагогический опыт через практику по внеурочной деятельности, в рамках которой предполагается проведение внеурочных занятий. Параллельно ими осваиваются основы педагогики, психологии, методики преподавания, применяемые в различных видах деятельности младших школьников в рамках МДК. Важно при организации учебной деятельности МДК изучать особенности содержания программ по внеурочной деятельности и организации различных форм работы через участие в различных культурно-массовых и спортивных мероприятиях в рамках воспитательной работы в колледже.

Основой педагогической практики является подготовка и проведение уроков. В связи с этим, одной из основных задач является целенаправленная подготовка студентов к самостоятельному конструированию уроков, их анализу и оценке. Опыт практической деятельности показывает, что ряд студентов, умеющих конструировать уроки или занятия теоретически, не всегда может практически реализовать свои знания (конспект), что, в свою очередь, породило ряд актуальных проблем, с которыми сталкиваются студенты при выходе на практику, самыми распространёнными, по нашему наблюдению, являются: боязнь

учащихся, скованность в присутствии посторонних учителей; неуверенность действий, отсутствие организаторских навыков, отсутствие самостоятельности в организации без помощи извне (методиста).

Во избежание снижения эффективности практической деятельности студентов, так как в одном классе проходят практику 3-4 человека, задействуется резерв кружков Центра Дополнительного образования «Мой выбор» и курсов специализаций (100% охват). Ежегодно организуется работа по пропаганде участия (записи) в кружки и творческие объединения. Например, студенты, которые систематически посещают кружок «Арабеск» и специализацию «Ритмика и хореография», не имеют выше перечисленных проблем (по результатам аттестации по практике).

Профессиональные компетенции развиваются, обогащаются, расширяются или укрепляются, отталкиваясь от начального уровня. В соответствии с учебным планом овладение профессиональной деятельностью студентов ЯрПК складывается из обучения по профессиональным модулям ПМ01, ПМ02, ПМ04 и овладения практическим опытом через различные виды практики.

Вследствие выше перечисленной интеграционной работы, «профессиональная практика» пронизывает весь период обучения в колледже, начиная с первого курса. Она позволяет адаптировать студентов к реальным условиям будущей профессии, высвечивает личностные и деятельностные (педагогические) качества будущего специалиста, позволяет дать объективную оценку его профессионального соответствия.

### **Библиографический список**

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
2. Сорокина, Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания [Текст] / Т.М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – №2. – С. 110-114.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогика [Текст]: учебник для студ. высш. учеб.заведений / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.



4. Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции [Текст]: сб. науч. тр. Вып. 4 / Федер. агентство по образованию; Рос. гос. проф.- пед. ун-т Рос. акад. образования, Ур. отделение, Екатеринбург, 2006. - 571 с.

УДК 378.14

*О.В. Хрычева*

### **Исследовательская деятельность студентов как средство повышения качества образования**

**Аннотация.** Организация процесса обучения эконометрике в вузе зачастую осуществляется с помощью традиционных форм и методов. Но на современном этапе в контексте новых требований к специалисту экономического профиля стало необходимым использование инновационных образовательных технологий. В статье дается анализ актуальных сегодня исследовательских методов, которые обеспечивают формирование профессиональных знаний и умений, побуждают к развитию познавательной активности, создают условия для реализации и совершенствования личности.

**Ключевые слова:** качество образования, исследовательская деятельность, студенты, компетенции.

Современное общество предъявляет высокие требования к будущему специалисту в области экономики. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года сказано, что получение качественного образования является одной из важнейших ценностей граждан. Именно оно призвано обеспечить подготовку компетентного, мобильного, творческого специалиста. Таким образом, перед высшим профессиональным образованием стоят новые цели и задачи, которые нашли отражение в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС ВПО), в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, Национальном проекте «Образование».

Для реализации поставленных целей и задач требуется повышение качества образования путем разработки новых современных подходов к обучению. В стремительно развивающейся среде информационных технологий наряду с возросшим потоком информации будущему специалисту нужно не только уметь ориентироваться в новом для него информационно-экономическом пространстве, осуществлять отбор необходимой информации, но и уметь осуществлять ее обработку с помощью современных информационных технологий для своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Эконометрика является одной из основополагающих дисциплин профессионального цикла в процессе подготовки специалистов экономического профиля в вузе. Это «...наука, представляющая собой сплав трех компонент – экономической теории, статистических и математических методов, впоследствии к ним присоединилось развитие вычислительной техники как условие развития эконометрики» [1]. При подготовке будущих специалистов в области экономики обучение должно быть направлено не на формирование умения решать типовые задачи учетно-расчетного характера, а на умение анализировать текущее состояние экономики, прогнозировать будущее экономических объектов и процессов, мыслить и действовать в изменяющихся условиях, моделировать и находить оптимальные решения, основанные на использовании современных статистических и математических моделей и методов, в том числе, с использованием компьютерных средств [2].

Организация процесса обучения эконометрике в вузе зачастую осуществляется с помощью традиционных форм и методов. Но на современном этапе в контексте новых высоких требований к специалисту экономического профиля стало необходимым использование инновационных образовательных технологий. Актуальными в обучении на сегодняшний день являются исследовательские методы, которые обеспечивают формирование профессиональных знаний и умений, побуждают к развитию познавательной активности, создают условия для реализации и совершенствования личности. Отметим, что подготовка студентов к исследовательской деятельности отражена в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и являет-

ся обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования [3]. Приведем выдержки из требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки экономистов, в которых отражены компетенции, успешно формирующиеся, на наш взгляд, в процессе организации такой деятельности.

Таблица 1

Общие компетенции	Профессиональные компетенции
логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6);	способен собрать и проанализировать исходные данные, необходимые для расчета экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов (ПК-1);
готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-7);	аналитическая, научно-исследовательская деятельность, способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных экономических задач (ПК-4);
способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества (ОК-12).	способен, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9); способен использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10);

Важность проблемы формирования исследовательских умений студентов подтверждает анализ большого числа профессиональных программ специалистов в области экономики, в которые включены умения формулирования и решения проблем, формализации, прогнозирования на основе имеющихся статистических данных.

При изучении такой темы дисциплины, как «Множественный регрессионный анализ» студентам специальности «Финансы и кредит» и «Бухгалтерский учет и аудит» было предложено выполнить исследовательскую работу с использованием специализированных компьютерных технологий по выбранной тематике. Работа выполнялась в мини-группах (2-3 человека). Среди направлений исследования были выбраны социально-экономические проблемы различных отраслей экономики как регионального, так и мирового масштаба.

В работе студенты придерживались следующих основных пунктов исследования:

1. Определение проблемы и формулировка примерной темы исследования.

2. Определение цели и выбор объекта исследования.
3. Формулирование рабочей гипотезы (или нескольких гипотез).
4. Определение конкретных задач, решение которых позволит достичь поставленной цели.
5. Проведение первичного анализа информации, поиск и изучение литературы по теме исследования.
6. Выбор методов исследования.
7. Планирование и выполнение исследования.
8. Анализ полученных результатов.
9. Формулирование выводов.
10. Подготовка отчета о проделанной работе.

Исследовательская работа в рамках дисциплины «Эконометрика» позволила не только интегрировать и совершенствовать знания из различных предметных областей (экономики, высшей математики, информатики), но и выйти за рамки изучаемого курса. Нескольким группам было предложено выполнить работу с использованием специализированных программ (сред) по обработке и анализу статистической и эконометрической информации. Это программа статистической обработки данных Statistica, эконометрический пакет Eviews и средства MS Excel. Помимо сложностей по овладению приемами работы в компьютерных программах, трудность представляло выполнение поиска необходимой для исследования информации в связи с ограниченным доступом к «свежим» статистическим данным по некоторым социально-экономическим факторам. Кроме этого, на некоторых этапах работы студенты столкнулись с проблемой несоответствия выдвинутой гипотезы и полученного результата, с формулированием выводов. После совместного (с руководителем исследования) обсуждения и решения проблем все работы были представлены на внутренней конференции среди студентов 3 курса экономического факультета.

Организация учебного процесса по дисциплине «Эконометрика» с включением студентов в исследовательскую деятельность с применением новых ИКТ позволяет, по мнению автора, совершенствовать коммуникативные способности, умение самостоятельно подбирать и анализировать полученную информацию, повысить уровень знаний в области ИКТ профессио-

нальной направленности, формировать готовность к дальнейшей исследовательской деятельности в профессиональной сфере.

### **Библиографический список**

1. Елисеева, И.И. Эконометрика [Текст]: учебное пособие / И.И. Елисеева. – М.: Финансы и статистика, 2009. – С.14.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация бакалавр). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/924>.
3. Хрычева, О.В. Построение и анализ эконометрических моделей средствами Visual Basic for Applications (VBA) [Текст] / О.В.Хрычева // Современные подходы к исследованию и моделированию в экономике, финансах и бизнесе: материалы конференции Европейского университета в Санкт-Петербурге и Санкт-Петербургского экономико-математического института РАН. – СПб, 2009. – 288 с.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ**

**УДК 37.01**

*В.В. Белкина*

### **Эволюция категории «демократическая культура» в мировой истории**

**Аннотация.** В статье предпринимается попытка ретроспективного анализа изменения представлений о демократической культуре в период Античности. Статья содержит сравнительный анализ философских взглядов на понимание сущности демократической культуры и отношения к развитию демократических отношений в обществе.

**Ключевые слова:** демократия, общество, личность, равноправие, свобода, единomyслие.

Общеизвестно, что термин «демократия» имеет древнегреческое происхождение (греч. *Demokratía*, буквально — народовластие, от *demos* — народ и *krátos* — власть) и трактуется как форма политической организации общества, основанная на признании народа в качестве источника власти, на его праве участвовать в решении государственных дел и наделении граждан широким кругом прав и свобод.

История свидетельствует, что в V-IV веках до н.э. в ряде древнегреческих городов стали возникать различные формы народного самоуправления. Наибольшую известность приобрела афинская демократия, которая начала формироваться в 507 году до н.э. в Афинах и просуществовала почти два столетия. Объектом самоуправления в этой системе был город-государство. Гражданством обладало всё непорабощённое население, унаследовавшее его от родителей, однако полноценными гражданами были только взрослые мужчины. Верховным органом власти была Экклесия, где мужчины собирались для голосования путём поднятия рук и где принималось то решение, за которое проголосовало большинство собравшихся. Вопросы на голосование выставлялись буле, состоявшим из представителей территориальных округов (демов). Вторым по важности политическим институтом был народный суд присяжных (дикастерий).

Особенностью афинской демократии были тесная связь политики с религией, малый масштаб общественной жизни, относительно слабая роль письменности, внимание к армии. Для того исторического периода такое государственное устройство, безусловно, можно считать прогрессивным. Однако отношение к демократии в Афинах со стороны философов с самого начала было неоднозначным. Позиции древнегреческих мыслителей по данному вопросу условно делятся на три группы: 1. Превознесение демократии как наилучшей формы правления (Демокрит), 2. Порицание и неприятие демократии (Гераклит, Платон, Ксенофонт, с оговорками, — Сократ), 3. Попытки объективного ее анализа наряду с другими формами правления (Аристотель).

Судя по уцелевшим сочинениям Демокрита (460 до н.э. — 370 до н.э.), абдерский мыслитель считал демократическую форму правления предпочтительной: «Прекрасна надлежащая мера во всем, ... бедность в демократии настолько же предпочтительнее так называемого благополучия граждан при царях,

насколько свобода лучше рабства» [3, с. 318]. Для Демокрита демократия — это *единомыслие*, причем единомыслие не на словах, а в реальных действиях. Чем больше людей активно действуют вместе, тем скорее они способны прийти к согласию и действительно приходят к нему. Демокрит, как многие древние греки, проявляет *немалое уважение к закону*, уважение к государству как таковому. «Интересы государства превыше всего, нельзя применять насилие против общего блага. Хорошо управляемый город есть величайший оплот», — говорит Демокрит. «Закон призван «хорошо устроить жизнь людей», и он благотворно действует на тех, кто ему повинуется» [3, с. 320]. Третья категория, которой, наряду с «единомыслием» и «уважением к закону», оперирует Демокрит, — категория свободы, проявляющаяся, прежде всего, в способности и предоставленной человеку возможности свободно выражать собственное мнение. Такая возможность, например, предоставлялась всем свободным гражданам Афин на общих собраниях по принятию законов и декретов. Четвертая идея Демокрита, представляющая интерес для темы нашего исследования, связана с пониманием философом необходимости грамотного управления демократическим государством, а это — особое и очень высокое искусство, которому нужно специально обучаться.

Платон (428 до н.э. — 348 до н.э.), в отличие от своего предшественника, был принципиальным и последовательным противником демократии. Философ, в отличие от Демокрита, считал единое мнение народа ненадежным, сиюминутным и подверженным эмоциям. Известным примером творимого толпой произвола стал смертный приговор, вынесенный учителю Платона Сократу. По мнению Платона, «... демократия... осуществляется тогда, когда бедняки, одержав победу, некоторых из своих противников уничтожат, иных изгонят, а остальных уравниют в гражданских правах и в замещении государственных должностей, что при демократическом строе происходит большей частью по жребию». В качестве синонима демократии Платон часто употребляет термин «равноправие». Но философ не считает, что равные права и полная свобода определяют успешное государственное устройство. При демократии нет справедливости, ибо власть достается тем, на кого случайно пал жребий или кто «обнаружил

свое расположение к толпе». Беда демократии в том, что она, провозглашая равенство в правах, уравнивает неравных по природе. Кроме того, при демократии фактически не действуют законы и нет должного управления. Люди, не желающие подчиняться, не подчиняются, не желающие воевать, когда другие воюют, не воюют и т.д.; приговоренные к смерти или изгнанию разгуливают на свободе. С законами там не считаются, чтобы не иметь над собой никакого господина. А вот как Платон описывает «уклад жизни свободного человека в условиях равноправия» (то есть демократии): «Изо дня в день такой человек живет, угождая первому налетевшему на него желанию: то он пьянствует под звуки флейт, то вдруг пьет только воду и изнуряет себя, то увлекается телесными упражнениями; а бывает, что нападает на него лень, и тогда ни до чего ему нет охоты. Порой он проводит время в занятиях, кажущихся философскими. Часто занимают его общественные дела: внезапно он вскакивает и говорит и делает что придется... В его жизни нет порядка, в ней не царит необходимость...» [4, с. 24]. Очевидно, что понимание Платоном демократии не соответствует современной трактовке данного понятия и является довольно категоричным. Однако в его описаниях можно заметить признаки одной из разновидностей псевдодемократии, о которой пойдет речь далее.

Платону также принадлежит известная классификация государственных строев, позднее уточненная Аристотелем. В диалоге «Политик» он выделяет «монархию (ее негативная разновидность – тирания), аристократию (ее извращение – олигархия) и демократию» [4]. Из всех правильных форм, по мнению философа, демократия – наихудшая, а из неправильных – наилучшая.

Самый развернутый анализ демократии содержится в трудах младшего современника и ученика Платона Аристотеля (384–322 гг. до н.э.).

Аристотель рассматривает демократию как качественно худшую форму государственного строя по сравнению с тремя идеальными, «правильными» (полития, аристократия, монархия), но как лучшую, то есть более приближенную к справедливости, более умеренную (*μετρίωτατη*) из реально существующих отклонений от идеальных государственных типов (демократия – отклонение от политики, олигархия – от аристократии, тирания –



от царской власти). «Извращенные» типы греческий философ определяет следующим образом: «Тирания – монархическая власть, имеющая ввиду выгоды одного правителя; олигархия блюдет выгоды состоятельных граждан; демократия – выгоды неимущих; общей же пользы ни одна из них ввиду не имеет» [1, с.211]. Симпатии самого философа – на стороне сбалансированного государственного строя, представляющего собой нечто среднее между олигархией с достаточно широкой социальной базой и умеренной демократией.

Несколько раз в своем главном политико-философском труде «Политика» Аристотель дает определение демократии, обозначая ее главные признаки. «Демократия обыкновенно определяется двумя признаками: сосредоточением верховной власти в руках большинства и свободой» [1, с. 30]; здесь же разъясняется, что такое свобода: «возможность делать всякому что угодно»; «каждый живет по своему желанию» [1, с. 31]; «жить так, как каждому хочется» (тогда как рабство – «отсутствие возможности жить, как хочется» [1, с. 32]. В качестве характерных черт демократии упоминаются также справедливость и равенство. Аристотель выделяет следующие общие принципы, характерные для демократического строя: «все должностные лица назначаются из всего состава граждан; все управляют каждым, в отдельности взятым, каждый – всеми, когда до него дойдет очередь; должности замещаются по жребию либо все, либо за исключением тех, которые требуют особого опыта и знания; занятие должностей не обусловлено никаким имущественным цензом или обусловлено цензом самым невысоким; никто не может занимать одну и ту же должность дважды, за исключением военных должностей; все должности либо те, где это представляется возможным, краткосрочны; судебная власть принадлежит всем, избираются судьи из всех граждан и судят по всем делам или по большей части их, именно по важнейшим и существеннейшим... Народное собрание осуществляет верховную власть во всех делах... Следующей особенностью демократического строя является то, что все получают вознаграждение: народное собрание, суд, должностные лица...» [1, с. 36]. Нелицеприятным довеском к данному описанию демократии выглядит приводимое здесь же сравнение с олигархией: если олигар-

хия, – замечает Аристотель, – определяется благородством происхождения, богатством и образованием, то демократию отличают противоположные признаки – безродность, бедность и грубость.

Таким образом, еще древнегреческие философы предпринимали попытки охарактеризовать и проанализировать такую форму государственного правления, как демократия. Также еще в IV-III вв. до н.э. были определены отличительные признаки демократии: всеобщее равенство, свобода, единогласие, справедливость, выполнение решений большинства. Однако понимание данных категорий философами того периода несколько отличается от современных трактовок. Поэтому можно констатировать, что современные науки об обществе оперируют категориями, проанализированными Платоном и Аристотелем, также существует мнение, что общественное устройство современных западных стран соответствует взглядам Аристотеля, а современные восточных государств — взглядам Платона. Однако, по мнению некоторых ученых, например В.П. Бузескула, «...древнегреческое понятие «демократия», установленное и проанализированное в трудах греческих философов, во многом отличается от современного одноименного концепта, которым оперируют и политические науки, и общественное мнение» [2,с.303].

### **Библиографический список**

1. Аристотель. Афинская полития [Текст] / Аристотель / пер. С.И.Радцига. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1936. – 198 с.
2. Бузескул, В.П. История афинской демократии [Текст] / В.П. Бузескул. - С.-П.: Типография М.М. Стасюлевича, 1909. – 478 с.
3. Мотрошилова, Н.В. Демокрит о человеке, его жизни и ценностях [Текст] / Н.В. Мотрошилова // История философии. Запад-Россия-Восток. Книга первая. Философия древности и средневековья.- М.: Греко-латинский кабинет, 1995. – 416 с.
4. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. [Текст] / Платон / под общ. ред. А.Ф.Лосева, В.Ф.Асмуса, А.А.Тахо-Годи (Сер. Философское наследие). Т. 4. – М.: Мысль, 1994. – 832 с.

**Проектирование результативного компонента образовательного процесса как средство обеспечения непрерывности подготовки педагогических кадров**

**Аннотация.** Проектирование результативного компонента образовательного процесса является одной из важных составляющих подготовки педагогических кадров в системе профессионального образования, поскольку обеспечивает реализацию принципов непрерывности и преемственности в рамках деятельности образовательных организаций, решающих проблемы формирования профессионально значимых компетенций у специалистов, работающих в области обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** проектирование, результативный компонент, подготовка педагогических кадров, непрерывность и преемственность системы подготовки педагогов.

Принципы непрерывности и преемственности, по мнению исследователей проблем профессиональной подготовки педагогов, следует рассматривать как одно из наиболее значимых средств обеспечения качества функционирования системы профессионального образования. Подготовка педагогических кадров в настоящее время ведется по образовательным программам среднего профессионального образования, высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и послевузовского профессионального образования (программы переподготовки и повышения квалификации педагогических работников).

Одной из важных составляющих образовательной программы является характеристика планируемых результатов ее освоения. В системе непрерывного профессионального образования результативный компонент не только позволяет оценить качество освоения образовательной программы, но и может рассматриваться как базовая составляющая, обеспечивающая готовность будущего педагога к освоению программы следующего

этапа подготовки. Для того чтобы обеспечить преемственность и непрерывность формирования профессиональных компетенций педагога у обучающихся на разных этапах образования, целесообразно проектировать результативный компонент с учетом уже сформированных характеристик.

Обозначенное выше положение обуславливает важность выделения в содержании результативного компонента образовательной программы инвариантной и вариативной составляющих. Инвариантная часть планируемых результатов выражается в перечне компетенций обучающихся, установленных образовательным стандартом, вариативная составляющая определяется образовательной организацией самостоятельно с учетом тех видов профессиональной деятельности, к реализации которых должен быть подготовлен будущий педагог.

Следует понимать, что непрерывность профессиональной подготовки в полной мере обеспечивается не только при реализации принципа преемственности в рамках проектирования планируемых результатов на разных этапах образования, но и через осуществление декомпозиции результативного компонента определенной образовательной программы до уровня отдельных учебных дисциплин и практик. Планируемые результаты обучения по дисциплине или практике проявляются в перечне знаний, умений, навыков и опыта деятельности и характеризуют этапы формирования профессионально значимых компетенций обучающихся. Таким образом, результативный компонент образовательной программы любого уровня подготовки проектируется на начальном этапе ее разработки и является главным ориентиром при разработке учебного плана, программ учебных дисциплин и практик.

Содержание результативного компонента целесообразно рассматривать как эталон, на который должны ориентироваться обучающиеся при определении целей своей образовательной деятельности и профессионального совершенствования на каждом этапе подготовки. Важно, чтобы будущие педагоги знакомились с перечнем планируемых результатов освоения образовательной программы, программы учебной дисциплины или практики на начальном этапе обучения, поскольку от этого будет зависеть содержание их индивидуальных образовательных маршрутов.

Проектирование результативного компонента образовательной программы кроме определения перечня компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся, предполагает и разработку критериев и показателей, необходимых для определения степени соответствия характеристик, сформированных у будущих педагогов в рамках обучения, системе требований, предъявляемых к специалистам, реализующим образовательные программы.

Компетентностный подход, рассматриваемый в качестве базового при проектировании образовательных программ, предполагает, что в качестве планируемых результатов подготовки специалиста определенной квалификации следует рассматривать перечень компетенций, наличие которых позволит педагогу эффективно осуществлять профессиональные функции в сфере образования. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет компетенцию как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Перечень компетенций, наличие которых свидетельствует о качестве подготовки, определяется, как правило, исходя из задач и видов профессиональной деятельности, к выполнению которых должен быть подготовлен специалист. В психолого-педагогической литературе доминирует точка зрения, что компетенция как интегративное явление не может быть сформирована в рамках определенной учебной дисциплины или практики и ее проявление в полной мере возможно только в реальной производственной ситуации. Таким образом, для того, чтобы оценить качество подготовки, необходимо разработать систему критериев и показателей сформированности профессионально значимых для педагога дополнительных образовательных компетенций. В качестве компонентов, составляющих структуру компетенции, большинство авторов (например, Н.В. Пахаренко и И.Н. Зольникова [2]), выделяют:

- когнитивный, проявляющийся в знаниях, необходимых для решения определенной профессиональной задачи (или их совокупности);
- деятельностный, включающий умения действовать в ситуации решения профессиональной задачи;

- мотивационный, определяющий осознаваемую готовность реализовать имеющиеся знания и умения в своей профессиональной деятельности;

- личностный, предусматривающий наличие качеств, обеспечивающих эффективность совершаемых действий в изменяющейся образовательной ситуации.

Составляющие компонентов компетенции являются ее проявлениями и могут рассматриваться в качестве определенных результатов подготовки специалиста. В зависимости от того, каким образом и насколько проявляются отдельные компоненты компетенции, в процессе оценивания можно выделить несколько уровней сформированности той или иной компетенции на разных этапах подготовки педагога.

Исходя из обозначенных выше положений, определяющих основные характеристики понятия «компетенция», мы предлагаем следующий подход к выделению критериев и показателей проявления планируемых результатов программ подготовки педагогических кадров для сферы образования:

- названия критериев определяются исходя из структурных составляющих компетенции: когнитивный, деятельностный, мотивационно-личностный, который проявляется в комплексной характеристике «владеть», предполагающей синтез личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих успех деятельности и способность самостоятельно действовать в изменяющейся образовательной ситуации;

- показатели по каждому критерию представляют собой отдельные проявления компетенций, связанные со знаниями, умениями, навыками, личностными качествами, ценностными ориентациями;

- уровни характеризуются наличием ряда показателей по каждому из критериев и определяются как базовый и повышенный.

Для того чтобы дифференцировать критерии и показатели качества подготовки к профессиональной деятельности в сфере образования специалистов в зависимости от квалификационного уровня (например, бакалавриат, магистратура, послевузовское образование), целесообразно использовать в качестве основы таблицу дескрипторов Национальной рамки квалификаций Российской Федерации [1]; требования ФГОС ВО направления подго-

товки «Педагогическое образование» (бакалавриат и магистратура); Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»).

Таблица 1

**Описание базовых характеристик уровней  
подготовки педагога**

Уровень	Широта полномочий и ответственность (общая компетенция)	Сложность деятельности (характер умений)	Научеваемость деятельности (характер знаний)
бакалавриат	Готовность осуществлять самостоятельную профессиональную деятельность по реализации образовательных программ, предполагающую постановку целей собственной работы и/или обучающихся, обеспечение взаимодействия участников образовательного процесса и ответственность за результаты обучения и воспитания на уровне детского образовательного коллектива и коллектива образовательной организации	Подготовлен к деятельности, направленной на решение задач технологического или методического характера в сфере образования, предполагающей выбор из многообразия способов их решения (разработка, внедрение, контроль, оценка и коррекция образовательных программ и коррекция компонентов своей профессиональной деятельности)	Система профессиональных знаний и опыта организации деятельности в сфере образования (в том числе и инновационных); самостоятельный поиск, анализ и оценка информации, касающейся реализации образовательных программ
магистратура	Готов к определению стратегии, управлению процессами и деятельностью членов образовательного сообщества образовательной организации (в том числе и инновационной) с принятием решений на уровне управленческих структур сферы образования и их подразделений	Подготовлен к деятельности, предполагающей решение задач развития, разработки новых подходов, использование разнообразных методов (в том числе и инновационных) в сфере образования	Синтез профессиональных знаний и опыта деятельности в сфере образования. Создание новых знаний прикладного характера, касающихся организации деятельности образовательной организации и реализации образовательных программ. Определение источников и поиск информации, необходимой для совершенствования сферы образования
послевузовский	Готов к определению стратегии, управлению процессами и	Подготовлен к деятельности, предполагающей решение	Создание и синтез новых знаний междисциплинарного характе-

	деятельностью членов образовательного сообщества образовательной организации (в том числе и инновационной) с принятием решений на уровне крупных управленческих структур сферы образования	проблем исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности управляемых процессов в сфере образования	ра, необходимых для развития и совершенствования системы образования
--	--	---	--

Обозначенные в таблице 1 общие результаты подготовки педагога определенного квалификационного уровня должны быть конкретизированы по показателям, характеризующим проявления когнитивного, деятельностного и мотивационно-личностного критериев (например, в таблице 2 представлены критерии и показатели базового уровня проявления результатов подготовки бакалавра к деятельности в сфере образования).

Таблица 2

**Критерии, показатели и уровни проявления результатов подготовки бакалавров к деятельности в сфере образования [3]**

Уровни	Когнитивный критерий	Деятельностный критерий	Мотивационно-личностный критерий
базовый	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знает основы организации процессов обучения, воспитания и развития в рамках реализации образовательной программы, особенности ее реализации с учетом социальных, возрастных, психофизических, индивидуальных и особых образовательных потребностей обучающихся</li> <li>- знает нормы и правила, обозначенные в документах, регламентирующих организацию образовательного процесса и педагогическую деятельность в сфере образования</li> <li>- знает методы и технологии диагностики и обучения детей в сфере образования</li> <li>- знает формы организации образовательной деятельности обучающихся в процессе освоения ими образовательных программ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет организовывать психолого-педагогическое сопровождение деятельности и развития обучающихся в рамках реализации образовательной программы</li> <li>- умеет выбирать и использовать современные методы и технологии для решения диагностических и образовательных задач в сфере образования</li> <li>- умеет организовывать образовательную деятельность детей в различных формах (в том числе, используя возможности ближайшего социального окружения)</li> <li>- умеет осуществлять взаимодействие с участниками образовательного процесса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивирован на осуществление профессиональной деятельности в сфере образования, осознает ее значимость для развития и воспитания детей</li> <li>- владеет основами профессиональной этики и речевой культуры педагога</li> <li>- осознает ценность и неприкосновенность личности, индивидуальности, здоровья обучающегося</li> <li>- владеет способами выявления и формирования культурных потребностей различных социальных групп в сфере образования</li> <li>- владеет способами поиска информации, необходимой для решения профессиональ-</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знает основы осуществления процесса проектирования в сфере образования</li> <li>- знает основы профессионального самосовершенствования</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет проектировать образовательные программы и индивидуальные маршруты обучающихся в сфере образования</li> <li>- умеет решать исследовательские задачи и организовывать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся в рамках реализации образовательной программы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ных задач в сфере образования</li> </ul>
--	--	---	---

Характеристики, которыми должен обладать выпускник бакалавриата, подготовленный к деятельности в сфере образования, позволяют ему реализовывать программы, удовлетворяющие интересы и потребности детей и родителей. Дальнейшее совершенствование приобретенных в рамках обучения в бакалавриате компетенций педагог может продолжить, обучаясь по программам магистратуры и участвуя в программах повышения квалификации. Уровень профессионального совершенствования в данном случае напрямую обусловлен личными предпочтениями и профессиональными притязаниями педагога. Так, выпускник магистратуры подготовлен к решению задач образовательной, методической и (на повышенном уровне) управленческой деятельности в сфере образования. Послевузовский уровень профессиональной подготовки в первую очередь предназначен для формирования компетенций, необходимых для реализации управленческих функций на разных уровнях системы образования и организации научно-исследовательской деятельности в данной области.

При проектировании результативного компонента конкретной образовательной программы целесообразно максимально конкретизировать общие критерии, показатели и уровни проявления компетенций с учетом специфики задач профессиональной деятельности и сферы, в рамках которой будущему специалисту предстоит их реализовывать. Также более детальная конкретизация показателей и уровней проявления компетенций необходима при разработке результативного компонента программ отдельных учебных дисциплин или практик.

Таким образом, в качестве основной составляющей результативного компонента образовательной программы определенного

уровня профессиональной подготовки педагога может рассматриваться характеристика компетенций, которые должны формироваться у обучающихся в процессе ее освоения, а также критериев, показателей и уровней их проявления. Преемственность при разработке образовательных программ разного уровня подготовки педагогических кадров, проявляющаяся в содержании их результативного компонента, обеспечит непрерывность и последовательность процесса формирования у будущего педагога профессионально значимых качеств и позволит ему выстроить индивидуальный маршрут своего профессионального и личностного роста.

### **Библиографический список**

1. Блинов, В.И., Сазонов, Б.А., Лейбович, А.Н., Батрова, О.Ф., Волошина, И.А., Есенина, Е.Ю., Сергеев, И.С. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации [Текст] / В.И. Блинов, Б.А. Сазонов и др. – М.: ФГУ «ФИРО», Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010. - С. 5-6.
2. Пахаренко, Н.В., Зольникова, И.Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций [Электронный ресурс] / Н.В. Пахаренко, И.Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. - № 6; URL: [www.science-education.ru/106-7502](http://www.science-education.ru/106-7502).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

**УДК 378.2**

*Л.А. Петрова*

### **Изменение требований к подготовке учителей в условиях введения профессионального стандарта педагога**

**Аннотация.** В статье рассматриваются требования к подготовке учителей с начала XX века по настоящее время, особое внимание уделяется вопросам подготовки учителя в связи с введением профессионального стандарта педагога.

**Ключевые слова:** подготовка педагогов, современные образовательные технологии, требования к подготовке педагога.

Современный этап развития образования характеризуется новыми целями и ценностями, что обусловлено потребностью российского общества в специалистах, способных к проявлению мировоззренческой позиции и к компетентному профессиональному действию. Актуальной становится новая функция образования – быть субъектом преобразования социума, выступать пространством развития личности и индивидуальности человека. Следовательно, в российском обществе возникла потребность в педагогах, способных к проектированию развивающей среды.

В настоящее время существенно изменился и характер педагогической деятельности. Современные образовательные технологии требуют от педагогов умения не только давать знания, но и способствовать освоению способов их добывания, умения формировать учебную деятельность и мышление школьников, проектировать условия для становления у них целостного представления об окружающем мире. Развитие образования делает все более актуальным решение проблемы профессионализма педагога, развитие уровня его профессиональной компетентности.

Изучение профессиональной компетентности учителя, приобретенной в результате целенаправленной подготовки, имеет большую историю и в нашей стране связано в основном с реализацией профессиографического подхода. В 20-30-е годы XX века появились первые формулировки требований к учителю в аспекте социально значимых, профессионально-педагогических и психофизиологических показателей. В профессиограмме были обозначены основные требования к формированию личности педагога. В то же время очень разный общеобразовательный уровень поколения отечественных педагогов двадцатых годов остро ставил вопрос о требованиях к общей культуре учителя, его грамотности в широком смысле, речевой культуре как основе педагогической деятельности. Эти требования осмысливались в рамках педагогической техники, основ педагогического мастерства.

Профессиографический подход получил свое продолжение и в 60-е годы, в связи с разработкой теории деятельности. Научные дискуссии о формировании педагогических умений и

организации способов деятельности внесли вклад не только в теорию деятельности, но и стимулировали возрождение интереса к профессиографическому изучению педагогической деятельности (С.Л.Рубинштейн, Н.А.Менчинская, Е.Н.Кабанова-Меллер, К.К.Платонов, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, В.А. Слатенин и др.). На основании исследований сложилось представление о том, что определяющей целью любого обучения является формирование обобщенных теоретических (интеллектуальных) и практических умений. Большинство исследователей отмечали, что умение применять знания на практике предполагает как овладение способом действия при решении задач, так и знание правил, по которым надо действовать. Успехи отечественной науки в разработке теории деятельности, интерес к системно-структурному подходу при осмыслении явлений обусловили чрезвычайную интенсивность разработки проблем формирования умений [3].

К середине 70-х годов сложилось представление о профессиограмме учителя как о совокупности научно обоснованных требований к личностным, личностно-профессиональным и педагогическим (профессионально-педагогическим) свойствам учителя.

Переход от профессиографического анализа профессиональной педагогической деятельности к анализу личностно-деятельностному, учитывающему значение мотивационных и индивидуально-психологических аспектов деятельности, определяющих ее содержательную и функциональную обеспеченность при инвариантной структуре, является, несомненно, конструктивным явлением. В рамках данного подхода (Л.Н.Захарова и др.) психолого-педагогическая компетентность учителя рассматривается на двух уровнях: субъективном и реализационно-деятельностном.

Необходимо подчеркнуть, что на современном этапе развития российского образования кардинально изменились требования к педагогу.

В связи с этим утверждением следует отметить, что в авторских разработках Д.А. Иванова и материалах Оксфордско-Кембриджской программы обучения ключевым компетенциям 2000 года представлены следующие группы надпредметных об-

разовательных результатов, т.е. ключевых компетенций педагогов: коммуникативные (понимание текстов, работа с информацией, выступление, обсуждение, участие в дискуссии, написание текстов разных видов: эссе, отчеты, рефераты, проекты, программы, статьи, рецензии, документы); информационные (программирование, использование электронной почты, Интернета, базы данных, интерактивных систем представления информации) [1].

Утверждение Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» предполагает необходимость единого подхода к профессиональным компетенциям педагогов [4].

По нашему мнению, такие компетенции могут быть приобретены в процессе специальной подготовки педагогических кадров. Организация данного вида деятельности предполагает ответы на следующие вопросы:

– зачем необходима подготовка: цели и задачи организации учебной деятельности;

– кому из педагогов необходима подготовка: каких специальностей, возрастных категорий и т.п.;

– какой должна быть программа подготовки: содержание учебных курсов;

– как организовать процесс подготовки: методы, технологии, формы обучения взрослых;

– каковы результаты подготовки: компетенции, умения, способы действий, способы оформления результатов учебно-методической и научно-исследовательской деятельности учителя.

Система организации подготовки педагога – это прежде всего целенаправленный процесс повышения своей профессиональной компетентности, развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогической деятельности и личной программой развития.

Следует отметить, что Профессиональный стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентировавшим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс

его развитию. Профессиональный стандарт педагога, помимо прочего, – средство отбора педагогических кадров в образовательные организации. Международный опыт доказывает, что наиболее эффективной формой отбора является определение уровня квалификации персонала в любой сфере деятельности [2].

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

– для организации работы востребованы специалисты, имеющие не только желание работать в новых условиях, но и обладающие специальными знаниями, умениями, качествами и способностями, компетенциями;

– меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога;

– от педагога нельзя требовать того, чему его никто никогда не учил;

– введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации.

### **Библиографический список**

1. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

2. Петрова, Л.А. Профессиональная подготовка педагогов к реализации ФГОС НОО: программа формирования универсальных учебных действий, дошкольное и начальное образование: компетентностный подход [Текст]: материалы Международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 372 с.

3. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 400 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>

### **Из опыта работы школы по воспитанию демократической культуры обучающихся**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования содержательных и организационных возможностей учебных предметов в процессе воспитания демократической культуры обучающихся. Учебная деятельность обладает большим потенциалом для воспитания демократической культуры за счет содержания отдельных учебных дисциплин, а также использования определенных форм и методов обучения, предполагающих субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающихся.

**Ключевые слова:** демократическая культура личности, процесс обучения, образовательные технологии.

Основным направлением деятельности Ермаковской СОШ Любимского муниципального района Ярославской области является исследование вопроса воспитания демократической культуры учащихся. Учебные занятия обладают большим потенциалом для воспитания демократической культуры. Мы рассматриваем три основных вектора реализации данного направления, а именно:

- развитие системы отношений педагогов и обучающихся;
- организация деятельности педагогов и детей через использование соответствующих форм, методов, технологий организации деятельности;
- использование возможностей содержания учебных дисциплин.

Большие возможности для воспитания демократической культуры обучающихся имеет содержательный аспект изучаемых дисциплин. Педагогами нашей школы была предпринята попытка проанализировать содержание отдельных школьных предметов с целью выявления возможностей их использования для развития основных компонентов демократической культуры. Среди совокупности тем и разделов учебных программ можно

выделить те, которые напрямую связаны с развитием системы знаний о себе, социальных компетенций, умения отстаивать свои права и высказывать собственные суждения. Например, большая часть тем предмета «История» обеспечивает развитие представлений о развитии человечества и обладает большим потенциалом для развития эмоционально-волевого компонента личности. Обсуждение вопросов, связанных с неоднозначностью отдельных исторических личностей (Петр I, Г. Распутин, В.И. Ленин, И. В. Сталин и др.), развивает представления о многообразии и многогранности человеческих характеров и детерминированности их поступков конкретной исторической ситуацией. Учебная дисциплина «Обществознание» также содержит множество тем, содержание которых позволяет лучше узнать себя, свои права и обязанности.

Однако среди всего многообразия учебных предметов, изучаемых в школе, есть те, которые напрямую не связаны с содержанием понятия «демократическая культура личности», но при правильном подходе к изучению педагог может эффективно использовать их потенциал для воспитания демократической культуры. Например, учитель музыки и ИЗО нашей школы Марина Львовна Быстрова знакомство с творчеством Моцарта осуществляет в контексте изучения темы «Жизнь и смерть в музыке Моцарта («Волшебная флейта», «Маленькая ночная серенада»; «Реквием») – 9 класс. После знакомства с музыкальными произведениями педагог проводит диспут с детьми на тему «Перед лицом Вечности», где обсуждается такой важный и сложный вопрос, как смысл человеческой жизни.

При изучении дисциплин естественно-математического цикла на помощь учителю приходят технологии, методы и приемы обучения, способствующие активизации образовательного процесса, индивидуальному развитию ребенка, принятию учащимися самостоятельных решений и творчеству.

По мнению педагогов, участвующих в экспериментальной работе РИП, потенциалом для формирования демократической культуры обладает содержание всех предметов школьной программы – гуманитарных, точных, естественно-научных. Поэтому педагогам важно соответствующим образом осмыслить возможности своего предмета и расставлять содержательные акценты в процессе изучения отдельных тем и разделов программы.



Учебные занятия обладают большим потенциалом для воспитания демократической культуры участников образовательного процесса. Основными условиями достижения поставленной цели можно считать:

- правильную организацию вербального взаимодействия, предполагающую уважительное отношение педагога и обучающихся к мнению каждого ребенка, совместное обсуждение проблем и поиск путей их решения, уважительные и доброжелательные отношения всех участников образовательного процесса и т.п.;

- ориентацию на субъектный характер организации учебного процесса через использование принципов коллективной познавательной деятельности, современных образовательных технологий и таких форм организации процесса обучения, которые бы способствовали индивидуальному развитию ребенка, предоставлению учащемуся возможности для принятия самостоятельных решений и творчества;

- выбор учителем методов и приемов обучения, способствующих активизации образовательного процесса: проблемные вопросы и задания, дебаты, реконструкция исторической эпохи, ассоциативное вхождение в тему занятия, «сократовские» диалоги и т.п.;

- отбор учебного материала, предполагающего, с одной стороны, обращение к существующему опыту школьника, а с другой, способствующего обогащению его социального и гражданского опыта.

УДК 37.017

*В.П. Орловский*

### **Понятие «образование» в православной педагогике. Онтологический аспект**

**Аннотация.** В статье предпринимается попытка обосновать эталонный характер ценностей образования с точки зрения православной педагогике. Обосновывается необходимость определять нравственный идеал воспитания и его отдельные направления в русле христианской антропологии.

**Ключевые слова:** образование, православная педагогика, социокультурное развитие, ценности.

«Образование» – это ключевое понятие педагогики, задающее все основные характеристики образовательного процесса как вида деятельности: субъект-субъектное взаимодействие, методы, формы и содержание. Сколь многообразной была на протяжении веков образовательная деятельность человека, столь множественным было и содержание понятия «образование». Поэтому на современном этапе это понятие трактуется в очень широком диапазоне значений: от «совокупности систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях» [1] до «средства социального воспроизводства сообщества и повышения потенциала его адаптивных возможностей и перспектив социокультурного развития» [2]. Не задаваясь целью перечислить и проанализировать все возможные определения образования, т.к. это неоднократно сделано до нас другими авторами (например [3, 4]), сразу укажем на то, что подавляющее большинство определений, восходя к идеальной области «воспроизводства эталонов» (человека, культуры, взрослости, самостановления и т.п.), не стремится задать сам эталон, намеренно уходя из морально-этической области человеческой мысли. Однако существуют педагогические системы, строящие определение образования на четком определении эталона образования, на сообщении критериев, какого человека считать образованным. Речь идет о православной педагогике, опирающейся на главный принцип христианской антропологии: цель всей жизни человека – это возвращение к утраченному после грехопадения первообразу, уподобление Творцу.

Все в мире находится в определенных иерархических связях. Рассмотрение любой такой связи приводит нас к основополагающему онтологическому принципу иконности (др.-греч. *εἰκών* «образ»), под которым мы понимаем существование прообраза, первообраза для любого произвольно взятого образа. Например, человек – образ Божий, Бог – прообраз человека. Власть царская есть образ власти Божией, отеческая ответственность за судьбу детей имеет первообразом попечение Творца о спасении своих

чад (т.е. детей). Можно утверждать, что таким способом любое здоровое, разумное, позитивное с точки зрения христианской морали явление, так или иначе касающееся жизни человека, можно связать конечной цепочкой «первообразов», иерархически восходящих к области идеального Царства Божия. Своей гипотезой мы утверждаем, что все принципы здорового человеческого бытия выводятся из указанной нами иерархической связи «Первообраз-образ». Онтологичность данного принципа заключается в том, что первоначальный Первообраз (Творец) является источником Бытия (греч. υτος- сущий) для всего сотворенного мира и поэтому все, что с ним связано, приобретает некую печать абсолютности [5, с.45]. Таким образом, педагогика имеет ту степень абсолютности, в которой она связана с Абсолютным Источником Бытия. Указанный принцип в православной педагогике задает вместе с определением явлений человеческой жизни еще и некоторые правила, из этих определений вытекающие. К примеру, любое общество имеет своим первообразом Церковь, а церковь – собрание Святых людей, праведников. Отсюда сразу выводится правила жизни в обществе: любовь, жертвенность, стремление к нравственным идеалам. Понимание этой образности есть качество личности, которое мы называем духовностью, и именно оно никогда не позволит вольно обращаться с хлебом, закинуть ноги на стол, нагрубить родителям и т.п.

Человек (и человечество), обладая свободной волей, сумел исказить, интерпретировать этот принцип по своему усмотрению, уходя от традиционного понимания вещей и явлений все дальше и дальше, вкладывая в них все более новые смыслы. Это привело к тому, что описанный нами онтологический принцип «образности» все труднее обнаружить в нашей повседневной жизни, но наше непонимание, неведение не отменяет непреложных законов человеческого бытия. Описанный выше принцип неминуемо будет накладывать свой духовный отпечаток на всю систему педагогических методов и средств, а зачастую и полностью определять их.

Определение образования, принятое в православной педагогике, является попыткой возврата к традиционной простоте взгляда на вещи, учетом первопричин человеческого бытия, что, в свою очередь, утверждает вечность и незыблемость принципов

православной педагогики и совершенное неприятие ею педагогического релятивизма.

### **Библиографический список**

1. Образование// Энциклопедия социологии, 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio>
2. Образование// Энциклопедия культурологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_culture](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture)
3. Сенько, Ю.В. Образование – попытка определения / Ю.В. Сенько // Сибирский учитель: научно-методический журнал. – 2001. – № 1. Электронная версия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/node/680>
4. Кожевникова, М. Определение образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mk-site.spb.ru/philosophy-education/philosophy-education/177>
5. Зеньковский, В. В. Апологетика [Текст] / В.В. Зеньковский. - Пушкино: Издательский дом «Грааль», 2002. – 248 с.

**УДК 37.04**

*С.В. Ворожцова*

### **Опыт взаимодействия организации дополнительного образования детей и школы**

**Аннотация.** В статье рассматриваются условия готовности организаций дополнительного образования детей к педагогически продуктивному сотрудничеству со школами на основе опыта работы МОУ ДОД Детско-юношеского центра «Созвездие» города Ярославля. Определяются этапы развития подобного взаимодействия в ходе реализации программы дополнительного образования «Основы конструктивного общения».

**Ключевые слова:** сотрудничество, участники образовательного процесса. Образовательная организация, программа дополнительного образования.

Переход российского образования на новые образовательные стандарты предполагает переосмысление принципов взаимодействия школ и организаций дополнительного образования детей. Важнейшими условиями готовности организации дополнительного образования детей к педагогически продуктивному сотрудничеству со школами, с нашей точки зрения, являются:

- наличие содержательно обновлённого программно-методического обеспечения для осуществления образовательной деятельности детских творческих объединений в соответствии с задачами Федерального государственного образовательного стандарта;

- способность педагогов дополнительного образования по-новому оценивать результативность целостного образовательного процесса;

- углубление предметных и выделение метапредметных результатов образовательной деятельности за счет приобретения детьми качественно нового знания, его практического применения в специфических условиях дополнительного образования;

- организация индивидуальной и групповой образовательной деятельности детей, направленной на духовно-нравственное, общекультурное и интеллектуальное их развитие на базе конкретной организации дополнительного образования.

Дополнительное образование детей обладает общими характеристиками с внеурочной деятельностью школ:

- время реализации – вне или после обязательных учебных занятий;

- формы организации (кружки, секции, клубы), виды и направления деятельности (художественные, спортивные, досуговые и др.);

- связь с учебным процессом и социально-культурной деятельностью школы;

- направленность на сотрудничество с родителями школьников.

Основными характеристиками, отличающими дополнительное образование от внеурочной деятельности, являются:

- научно-методическую основу деятельности классных руководителей, воспитателей составляет план работы, а у педагогов дополнительного образования – образовательная программа

с полным комплектом структурных частей и специальных процедур их оценки и утверждения;

– дополнительное образование предоставляет возможность свободного выбора форм и видов деятельности самому педагогу и ребенку, а внеурочная деятельность в целом организуется учителями, школьникам же предлагается принять участие в тех мероприятиях, которые включены в сформированный план, что значительно сужает возможности выбора ребенка.

Если сопоставлять общее образование и дополнительное, то первое важно своей системностью, второе – возможностью индивидуализировать процесс социализации ребенка. У всех педагогов цель одна – подготовить детей к жизни в обществе. Осуществляя её различными средствами и в разных формах, эти виды образования выступают как равноправные компоненты, взаимодополняющие друг друга. Мы полагаем, что направленное обучение способам успешной социализации позволит избежать многих проблем. Школа готовит будущих работников, но не всегда учит понимать себя и другого, тому, что в повседневной жизни нужно быть готовым к проблемам, умению их самостоятельно решать – а это одна из значимых задач современного образования.

Реализации данной задачи способствуют специально разработанные нами образовательные программы «Основы конструктивного общения» для обучающихся 15-17 лет и «Азбука общения» для обучающихся 7-11 лет. Дополнительные образовательные программы углубляют и расширяют знания по психологии, формируют к ней интерес, реально адаптируют старшеклассников к жизни в современных условиях, помогают младшим школьникам найти свое место в школьной жизни, приобрести уверенность в себе.

Образовательная программа «Основы конструктивного общения» представляют собой цикл групповых занятий по конструктивному общению, направленных на формирование конструктивного взаимодействия, на личностное развитие и социальную адаптацию обучающихся 15-17 лет. Программа может быть полезна организаторам внеклассной работы, организаторам молодежных клубов, социальным педагогам, учителям, ведущим уроки по курсу человековедения, классным руководителям.

В настоящее время заключены партнерские соглашения по реализации данных программ с двумя школами города Ярославля (№56 и №62), в которых оговариваются формы сотрудничества школы и организации дополнительного образования детско-юношеского центра «Созвездие».

Основные этапы осуществления данного соглашения:

1. Педагог дополнительного образования приходит в школу со своей образовательной программой. Перед началом работы изучается заказ школы, классных руководителей и обучающихся. В совместной деятельности на классных и родительских собраниях вырабатываются пожелания и с учетом их строится дальнейшая работа педагога ДО.

2. Дополнительная образовательная программа адаптируется с учетом особенностей школы и обучающихся: корректируется учебно-тематический план и формы работы.

3. Занятия по основам конструктивного общения ставятся в расписание с учетом здоровьесберегающих технологий.

4. В начале совместной работы посещение занятий помогает организовать классный руководитель, хотя в дальнейшем дети и их родители выбор осуществляют самостоятельно.

Большое значение в деятельности педагога дополнительного образования имеет сотрудничество с классными руководителями. Взаимодействие с ними помогает использовать весь потенциал системы дополнительного образования детей для расширения познавательных, творческих способностей воспитанников, стимулирования их самоопределения, саморазвития и самовоспитания, желания расширить зону общения, поддерживает допрофессиональную подготовку учащихся.

Итогом совместной работы становится сплоченный коллектив, способный решать важные жизненные вопросы; формирование благоприятного психологического климата в классном коллективе; выработка активной жизненной позиции у обучающихся, желание проявить себя, общий устойчивый эмоционально-положительный психологический климат в классе; осознанный выбор обучающихся социально-приемлемых форм самореализации и самовыражения.

Опыт взаимодействия Детско-юношеского центра «Созвездие» и школ позволяет сделать вывод: чтобы дополнитель-

ное образование могло в полной мере реализовать заложенный в нем потенциал, необходима четкая и слаженная работа всей педагогической системы, необходимо синхронизировать действия всех участников образовательного процесса по его реализации. Педагоги основного и дополнительного образования должны знать особенности работы друг друга, понимать специфику работы, сложности и преимущества. Только их взаимопомощь и совместные продуманные действия могут стать основой для создания целостного образовательного пространства.

УДК 37.064.1

*Н.В. Зайцева*

### **Виртуальное взаимодействие родителей и учителя начальных классов как условие воспитания ребенка**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме взаимодействия семьи и школы, в ней рассматривается новый аспект взаимодействия семьи и школы – виртуальное взаимодействие. Предложена структура и содержание разделов для организации виртуального взаимодействия с родителями в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования.

**Ключевые слова:** виртуальное взаимодействие, воспитание, семья, школа, учитель начальных классов, родители.

По мнению ученых, «... взаимосвязь школы и семьи – необходимое условие для успешного воспитания ребенка младшего школьного возраста. Школа и семья должны стремиться к созданию единого пространства развития ребенка, что предполагает совместную деятельность педагогов и родителей по обучению и воспитанию ребёнка, общение, обмен мыслями, чувствами, переживаниями» [2, с. 201]. Учителя начальной школы, учитывая особенности сегодняшних семей, стараются искать и использовать новые эффективные формы работы с родителями, одной



из таких форм является организация виртуального взаимодействия с родителями.

Сегодня на государственном уровне признается важность именно семейного воспитания, что, несомненно, требует иных взаимоотношений семьи и образовательных учреждений, а именно – сотрудничества, взаимодействия и доверительности. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество», «взаимодействие», и это самые актуальные на сегодняшний день понятия в педагогике. Термин «взаимодействие», в контексте нашей темы, мы понимаем, как совместную деятельность педагогов и родителей по воспитанию и обучению ребёнка, как качественно и эффективно организованное взаимное общение, обмен опытом, совместный поиск решения возможных проблем. Сотрудничество – это общение «на равных», где родители выступают в позиции равноправных партнеров, не учеников, где нет места научению, контролю, указке, как надо сделать. Таким образом, мы понимаем, что современная начальная школа и семья, используя новые формы взаимодействия и сотрудничества, должны стремиться к созданию единого пространства развития ребенка.

Мы уверены, что важным условием для решения озвученной задачи единения педагогов и родителей в интересах младшего школьника является создание такой формы общения между родителями и педагогами, которая обеспечит возможность ведения эффективного, доверительного и комфортного диалога. Такое общение между родителями и учителями возможно лишь в условиях неформальных форм взаимодействия, которые позволят безболезненно, ненавязчиво вовлечь родителей в жизнь класса и школы, для того чтобы они стали активными помощниками, неформализованными участниками жизни своих детей.

Одной из современных, удобных, доступных форм является организация виртуального взаимодействия с родителями учеников. Сегодня каждое образовательное учреждение пытается наладить более тесный контакт с родителями обучающихся. В связи с загруженностью у многих родителей возникают проблемы с посещением родительских собраний, открытых мероприятий, поэтому использование в работе с родителями только традиционных форм становится неэффективным. В то же время

можно отметить и стойкое желание большинства родителей оперативно получать информацию о ребенке, его успехах, проблемах, общаться с учителями, со специалистами.

Преимущества виртуального взаимодействия: гибкость и доступность – возможность заниматься в удобное время, в удобном месте; адресность – деятельность ориентирована на индивидуальные потребности участников, реализуется дифференцированный подход; технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий; добровольность – вступление во взаимодействие, исходя из собственных убеждений.

Для организации такой формы работы с родителями творческой группой обычно создается сайт, где существует несколько разделов по интересам, по проблемам, которые есть необходимость или желание у учителей или родителей обсудить. Обязательной является возможность обратной связи, обмена быстрыми сообщениями (блоги, форумы), возможность представлять материалы для обсуждения, обмениваться опытом.

Учитывая введенные в действие федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, мы предлагаем систематизировать информацию, представленную в сети для родителей, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Отбирая материал для размещения, надо помнить, что информация должна быть четкой и очень конкретной; материалы написаны простым, доступным языком. Следует избегать наукообразности в тексте; объем информации не должен быть большим, т.к. такие тексты чаще всего не читаются в сети.

Примерная структура и содержание разделов для организации виртуального взаимодействия с родителями [1]:

Раздел «Растем здоровыми». Здесь может быть размещена информация о воспитании у детей культурно-гигиенических навыков, в зависимости от возраста, рекомендации по формированию здорового образа жизни у детей и родителей. Обновляют эту информацию медработники и педагоги. Психолог учреждения может осветить вопросы, касающиеся укрепления и сохранения психического здоровья детей, дать конкретные рекомен-

дации. Родители должны иметь возможность поделиться и обсудить свой опыт здоровьесбережения, получить он-лайн консультацию у специалистов.

Раздел «ФизкультУРА». Учитель физической культуры представит родителям комплексы утренней зарядки, физкультминутки, другие материалы, способствующие формированию у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой. Родители могут разместить фотографии, рисунки, рассказы из опыта приобщения своих детей к физической культуре.

Раздел «Будь осторожен». Здесь имеет смысл представить наглядную информацию об опасных для человека и окружающего мира ситуациях, это могут быть презентации, видеоролики, которые родители смогут посмотреть дома и обсудить вместе с детьми.

Раздел «Общение». В данном разделе педагоги рекомендуют игры, в которые могут играть родители с детьми дома, в дороге. Здесь могут быть представлены положительный опыт, интересные семейные традиции, предложены игры самими родителями. Целесообразно в данном разделе консультирование психолога, других специалистов учреждения. Чаще всего в данном направлении родителей интересуют вопросы адаптации ребенка к школе, проблемы общения со сверстниками, драчливость ребят или, наоборот, излишняя замкнутость.

Раздел «Воспитываем тружеников». Родители часто интересуются, какие приемы можно использовать, чтобы вызвать интерес к работе, желание помогать взрослым, выполнять поручения. Здесь имеет смысл выкладывать фотографии, предлагать конкурсы, которые стимулируют детей к работе, которые будут знакомить ребят с новыми профессиями, предлагать памятки выполнения той или иной работы и т.п.

Раздел «Знайка» будет, наверно, самым обширным. Чаще всего родители хотят знать, что и в каком объеме изучает ребенок, о чем с ним говорить, как построить свое общение, чтобы у него развивался познавательный интерес к окружающему. В этом разделе необходимо описать способы выполнения домашних заданий, советы, как лучше запомнить тот или иной материал. Здесь специалисты могут ответить на вопросы, помочь увидеть проблему или ее отсутствие. В данном разделе

имеет смысл представить видеоматериалы совместной деятельности учителя с детьми на уроке, фрагменты самостоятельной детской деятельности и т.п.

Раздел «Книжная полка». На этой страничке учителю следует представить родителям списки рекомендованной литературы, по возрастам. Уместным будет представление и обсуждение родителями и педагогами новинок детской литературы, проведение литературных викторин, конкурсов.

Раздел «Своими руками». В этом разделе для привлечения к взаимодействию родителей можно представить рисунки детей, организовать выставки «юных художников», разместить мастер-классы по изготовлению поделок, аппликаций, что будет способствовать формированию интереса детей к эстетической стороне окружающей действительности.

Раздел «Эстетика». В данном разделе учитель музыки может представить музыкальные файлы для прослушивания с детьми дома, дать рекомендации о том, как развивать музыкальные способности детей. Педагоги могут представить презентации, видеоматериалы, иллюстрации для домашних занятий музыкой, живописью. Классный руководитель ответит на часто задаваемые вопросы родителей: «Какую одежду покупать ребенку?», «Кто и как выбирает одежду?», «Отдавать ли ребенка в музыкальную или художественную школу?», «Какие фильмы смотреть?» и другие.

Организация виртуального взаимодействия с родителями помогает решать актуальные проблемы развития и воспитания детей при обоюдной готовности воспитывающих взрослых, включает родителей в педагогический процесс как равноправных и равноответственных партнеров. Такая форма работы с семьей призвана предупреждать возникновение проблем, конфликтов и помогать родителям в освоении продуктивных способов общения с ребенком.

Кроме того, привлекая к виртуальному взаимодействию другие социальные институты, учитель выступает в роли активного помощника семье в обеспечении единого образовательного пространства «школа – семья - социум», способствующего качественной подготовке ребенка к дальнейшему обучению в школе

на следующей ступени, воспитанию, развитию его индивидуальных возможностей и оздоровлению.

Вместе с тем следует отметить, что организация виртуального взаимодействия ни в коем случае не может быть основной или тем более единственной формой работы с родителями. При всех преимуществах такой формы работы следует отметить, что это далеко не единственная современная и эффективная форма работы с родителями учащихся в начальной школе. Запросы у родителей разные, степень желаний получать информацию, помощь, просто обсуждать проблемы или достижения своих детей у всех разная.

Важно помнить, что если в организованной педагогической системе образовательного учреждения нет места семье, такая система никогда не сможет быть в полной мере эффективной, полезной для ребенка! В случаях, когда школа и семья не могут найти эффективных средств для общения, когда они закрыты друг для друга, ребёнок страдает, оказываясь как бы между двух несообщающихся систем. Чтобы этого избежать, необходимо и учителям, и родителям настроиться на доброжелательность, доверие и взаимопонимание, и тогда ребенок будет развиваться в едином пространстве добра и успеха. Такое единое пространство, организованное с помощью виртуального взаимодействия, поможет полнейшему раскрытию талантов, способностей ребенка, сделает его успешным на следующих этапах обучения.

### **Библиографический список**

1. Зайцева, Н.В. Подготовка учителя к виртуальному взаимодействию с семьей ребенка [Текст] / Н.В. Зайцева // Педагогика, психология, социология: концепции, подходы, технологии: материалы II Международной заочной научно-практической конференции. 27 сентября 2013 г. / гл. ред. М.П. Нечаев. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2013. – С. 285-288.

2. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Организация воспитательного процесса в школе [Текст]: учебное пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

**SMART-технологии в работе с детьми дошкольного возраста**

**Аннотация.** В статье представлено описание основных smart-технологий, которые могут активно использоваться воспитателями и специалистами в дошкольных образовательных организациях. Дается анализ возможностей их применения в процессе воспитания, обучения и развития детей.

**Ключевые слова:** smart-технология, smart education (умное обучение), детский интерактивный стол, многофункциональная интерактивная панель (дисплей TeachTouch), интерактивная система ActivBoard, интерактивный пол EyePlay.

Сегодня перед воспитателями детей дошкольного возраста государство ставит новые задачи: именно на воспитателей возложена функция реализации образовательных программ нового поколения на основе передовых педагогических технологий, им определена миссия подготовки подрастающего поколения к жизни в будущем и воспитания человека с современным мышлением, способного к успешной самореализации.

Образовательную деятельность, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, необходимо строить на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при этом сам ребенок проявляет активность в выборе содержания своего образования, становится субъектом педагогического процесса. Образовательное пространство дошкольной образовательной организации должно быть оснащено техническими средствами обучения и воспитания, а развивающая предметно-пространственная среда отличаться содержательной насыщенностью, трансформируемостью, полифункциональностью, вариативностью, доступностью и безопасностью.

Одним из средств удовлетворения требований Государственного образовательного стандарта дошкольного образова-

ния является активное использование в образовательном процессе элементов smart-обучения и smart-технологий.

Smart (от английского) – умный, сообразительный. Концепция smart-образования (smart education) предполагает наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа, способность быстро и просто подстраиваться под уровень и потребности ребенка.

Smart education является концепцией, которая предполагает комплексную модернизацию всех образовательных процессов, а также методов и технологий, используемых в этих процессах. Данная концепция в образовательном разрезе влечет за собой появление таких технологий, как умная доска, умные экраны, доступ в Интернет из любой точки и т.п. Каждая из этих технологий позволяет по-новому построить процесс обучения и воспитания детей. Что сегодня предлагает современный рынок электронных услуг?

Одно из самых интересных и доступных в управлении устройств, предназначенных для повышения качества обучения, – детский интерактивный стол. Благодаря его использованию можно достичь максимальной индивидуализации образовательного процесса. Воспитанник получает возможность самостоятельно выполнять большое количество операций, при необходимости взаимодействуя с другими участниками группы. Стол позволяет выделять объекты, перемещать их, делать рисунки, надписи, давать ответы на поставленные воспитателем вопросы и т.п. Детский сенсорный стол – это картинки, игры, буквы, цифры и много другой информации.

Стол позволяет дошкольникам работать вместе на одной интерактивной поверхности, лицом к лицу, решая увлекательные задачи и выполняя задания, направленные на выработку общего мнения. К важным достоинствам стола можно отнести наличие универсального набора контента, ориентированного на образовательные цели; простую транспортировку и установку; возможность программирования жестов; предельно высокую скорость реакции на касания. В программном обеспечении используется технология определения касания, исключая случайные или некорректные срабатывания. Стол поддерживает от 2-х до 60-ти одновременных касаний. Разрешение дисплея – до 32 дюймов.

Кроме этого, стол закрыт высокотехнологичным пластиковым стеклом на основе монолитного поликарбоната, что предотвращает повреждение монитора и гарантирует безопасность для детей. Интерактивные столы, как и остальные описанные ниже технологии, выполнены из высококачественных материалов на профессиональном оборудовании ведущих производителей компьютерного и интерактивного оборудования, имеют сертификаты соответствия государственному стандарту качества, санитарно-гигиенические заключения Роспотребнадзора с указанием соответствующих марок.

Работать на поверхности стола можно маркером, любым предметом или пальцем. Основные рабочие клавиши удобно расположены по обеим боковым сторонам, а также в нижней части доски, что особенно удобно для детей. Доска работает также в связке с проектором и персональным компьютером. В интерактивный стол может быть встроен модуль Wi-Fi, что позволяет подключаться к образовательным веб-сайтам и к местной сети из любого кабинета.

Простой интерфейс умного стола позволяет детям заниматься без помощи воспитателя, а педагогам – легко разрабатывать новые задания.

Следующая smart-технология – многофункциональная интерактивная панель (дисплей TeachTouch), используя которую можно без каких-либо дополнительных устройств рисовать, писать, демонстрировать рабочий стол ноутбука, отображать презентации с флеш-носителей, выходить в Интернет и общаться с людьми на расстоянии.

Дисплей отличается быстротой установки, удобством использования, функциональностью. Он оснащен камерой, экраном, встроенными стереодинамиками, модулем Wi-Fi, процессором, USB-разъемами. В TeachTouch интегрированы все необходимые программные и аппаратные компоненты.

Дисплей прост в установке и использовании. Чтобы его включить – достаточно прикоснуться к экрану. К функциональным особенностям TeachTouch можно отнести следующие: экран можно применять вместо маркерной доски, на которой можно рисовать, писать, а полученные записи сохранять, распечатывать и отправлять по почте, например, родителям; демонстрация изображений и презентаций из USB-накопителя; воз-



возможность просмотра документов жестами масштабирования и перелистывания; работа в Интернете; отображение экрана ноутбука по Wi-Fi; проста в использовании; поддерживает до 16 одновременных касаний. Кроме этого, панель может быть оборудована лифтом, благодаря которому дисплей сможет подниматься и опускаться, соответственно росту воспитателя или детей.

Интерактивная система ActivBoard оснащена проектором и установлена на мобильный стенд, позволяющий передвигать доску из одной аудитории в другую. Также мобильный стенд оснащен моторизованной настройкой положения доски и проектора по высоте, что важно для дошкольных образовательных организаций.

Функции работы с видеоизображением и звуком в сочетании с возможностью ввода данных на доску двумя руками и мощными инструментами входящего в комплект поставки программного обеспечения гарантируют удобство проведения мультимедийных занятий.

Преимуществами системы ActivBoard являются

- двухпользовательский режим;
- специальные маркеры, предотвращающие реакцию на случайное прикосновение любых иных предметов;
- разные маркеры для воспитателя и воспитанника, что позволяет разделить набор доступных функций для взрослого и ребенка, а значит лучше контролировать работу у доски;
- встроенная акустическая система (громкоговорители и усилитель);
- ударопрочная поверхность, сохраняющая работоспособность при частичном повреждении и оптимизированная для работы с проектором;

Интерактивный пол EyePlay превращает любое помещение в полномасштабную виртуальную площадку. Дети могут взаимодействовать с красочными и анимированными играми, которые проецируются на пол. Воспитатель может использовать в своей работе как готовые игры, так и создавать свою собственную уникальную игру.

Таким образом, обучение детей младшего возраста становится более привлекательным и захватывающим. Интерактивные и мультимедийные средства призваны вдохновить и призвать их к стремлению овладеть новыми знаниями.

Применение мультимедиа технологий позволяет моделировать различные ситуации и среды. Игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, активизируют познавательную деятельность воспитанников и усиливают усвоение материала. Интерактивные средства обучения, кроме того, могут стать отличными помощниками и в диагностике развития детей (развитие внимания, памяти, мышления, речи, личности, навыков учебной деятельности и т.п.).

УДК 37.06

*А.А. Кораблева*

### **Функции, задачи и составляющие успеха современных олимпиад по педагогике**

**Аннотация.** В статье определяются функционально-целевые ориентиры современной олимпиады по педагогике для обучающихся Ярославской области, а также слагаемые успешности ее проведения. Определение автором данных позиций стало возможным благодаря обобщению опыта организации олимпийского педагогического движения в регионе и непосредственному участию в проведении олимпиад.

**Ключевые слова:** олимпиада по педагогике, профессионально-прогностическая функция, рефлексивная функция, самопрезентационная функция.

Современная областная олимпиада для школьников по педагогике, по-прежнему выполняя развивающую, образовательную и профессионально-ориентационную функции, начинает реализовывать такие функции, как профессионально-прогностическая, рефлексивная, самопрезентационная.

Профессионально-прогностическая функция педагогической олимпиады позволяет определить школьнику, его педагогам направления возможного профессионального развития и становления участника олимпиады, прогнозировать уже на этапе выбора предполагаемой профессии возможные результаты его

профессионального развития. Нередко, например, члены жюри и зрители сходятся во мнении, что у того или иного участника есть все шансы со временем стать прекрасным педагогом-организатором, а у другого – педагогом-воспитателем, а из третьего выйдет замечательный учитель начальных классов. Педагогическая олимпиада для школьников в этом случае становится стартовой площадкой для начала профессионального пути.

Реализация рефлексивной функции олимпиады связана с тем, что старшеклассники получают возможность осознать свой педагогический потенциал, способности, свою направленность, оценить имеющийся багаж психолого-педагогических знаний, уровень владения педагогической техникой, осмыслить свои достижения, а порой и поражения, сделать соответствующие выводы.

Самопрезентационная функция предоставляет возможность для демонстрации каждым участником своего внутреннего мира, себя как уникальной личности. Таким образом, педагогическая олимпиада для школьников является средой творчества и самовыражения.

Задачи олимпиады:

- пропаганда педагогической профессии и поддержка наиболее педагогически одарённых обучающихся, проживающих в городах и районах области, обладающих педагогической направленностью, творческими способностями, организаторскими умениями, и оказание им содействия в расширении возможностей получения педагогического образования;

- стимулирование профессионального самоопределения старшеклассников, проявляющих интерес к педагогической профессии, а также организация методической, консультационной помощи, психолого-педагогического сопровождения учащихся- участников олимпиады по педагогике;

- формирование готовности к получению педагогической профессии, выявление и привлечение к обучению в Ярославском педагогическом университете наиболее способных и подготовленных старшеклассников, проявивших интерес к педагогике;

- демонстрация участниками олимпиады педагогических способностей, качеств, приобретённых компетенций;

- практическое развитие концепции непрерывного педагогического образования посредством взаимодействия с образовательными организациями области.

Олимпиада обучающихся школ Ярославской области по педагогике – это своеобразный образовательный процесс подготовки будущих педагогов, охватывающий образовательные организации нашей области, конкурсная программа олимпиады – только один из компонентов данного процесса. Конкурсная программа разнообразна по содержанию, направленности, приемам работы, что помогает участникам свободно выразить себя, осуществить своеобразную педагогическую пробу.

Задания, предлагаемые участникам олимпиады, ориентированы на демонстрацию таких компетенций, как:

- общепрофессиональные педагогические компетенции (организаторские умения, коммуникативные умения, исследовательские умения, творческие способности, грамотность речи, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения и др.);

- компетенции, связанные с уровнем владения компьютерными и информационными технологиями (умения искать и обрабатывать информацию, создавать компьютерные презентации, использовать ресурсы компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности);

- компетенции, отражающие готовность к обучению в вузе (умения работать с научной и научно-популярной литературой (аннотирование, цитирование, сравнение), умение эффективно распределять свое время, прогнозировать и планировать свою деятельность).

Кроме этого, участники могут продемонстрировать:

- общую эрудицию, умения решать логические задачи, находить выход из нестандартных ситуаций, педагогической импровизации и эксперимента;

- умения решать педагогические задачи;

- знания базовых категорий педагогики и педагогических понятий (обучение, воспитание, развитие, образование, социализация, методы и формы воспитания и обучения, система образования, виды и типы образовательных учреждений), требований к личности педагога, ключевых фигур в истории педагогики;

- умения работать в команде, сотрудничать, коммуникативные, организаторские, творческие способности.

В результате долгих лет поиска новых и интересных идей проведения олимпиады, обобщения мнений участников

олимпиады об её организации возникла такая формула успеха областной олимпиады для школьников по педагогике:

**( эрудиция + творчество) \* (организаторские способности  
+ коммуникативные способности)**

---

**педагогическая импровизация + педагогическая интуиция**

Современная олимпиада обучающихся школ Ярославской области по педагогике представляет собой образовательно-методический проект, в котором все ее участники и организаторы получают возможность реализовать свой потенциал и решить ряд значимых для них проблем.

**УДК 37.06**

*Ю.В. Яковлева*

**Теоретико-методологические подходы к процессу педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов**

**Аннотация.** В статье рассмотрены теоретико-методологические подходы к научному анализу процесса педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости (на примере студентов педагогического вуза).

**Ключевые слова:** педагогическое обеспечение, эмоциональная устойчивость, рефлексивно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, субъектно-ситуационный подход.

Педагогическое обеспечение развития эмоциональной устойчивости – это специфический вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для эффективного формирования способности будущих педагогов к саморегуляции, то есть готовности к конструктивному взаимодействию с участниками педагогического процесса, в том числе в сложных эмоциональных ситуациях.

Описание теоретико-методологической основы педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости

будущих учителей необходимо предварить определением специфики указанного процесса.

1. Развитие эмоциональной устойчивости (ЭУ) как профессионально значимого качества требует от педагога непрерывного осознания ее роли в жизни человека и общества, ответственного отношения к процессу развития ЭУ и личному поведению как одному из основных условий его успешной организации (личный пример учителя как способ развития).

Следовательно, еще на этапе подготовки необходимо сформировать у студента комплекс знаний о сущности эмоциональной устойчивости как личного качества, установки на развитие ЭУ и собственную реализацию её принципов как основу профессионального поведения.

2. Развитие эмоциональной устойчивости требует от педагога высоко развитых как общепрофессиональных умений и способностей: когнитивных, проективных, конструктивных, организаторских, так и специфических умений по применению косвенных методов убеждения и внушения, направленных на формирование взаимодействия на основе сотрудничества, партнерства; умений использовать рациональные установки на восприятие событий, по формированию позитивной мотивации; умений определять стратегию развития ЭУ и др.

В силу этого в процессе педагогического обеспечения необходимо усиление практической составляющей, отражение в содержании подготовки вопросов о способах и приемах развития ЭУ; ориентации на формирование совокупности практических умений и развитие способностей, обуславливающих эффективность развития ЭУ; включение студентов в различные виды деятельности (познавательную, исследовательскую, практическую).

В соответствии со спецификой этого процесса правомерным становится обоснование определенных нами методологических подходов к организации педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов. В педагогической литературе понятие «подход» определяется как особая форма познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базовая ценностная ори-

ентация, определяющая позицию педагога [6]. Учитывая особенности работы по развитию ЭУ, ее психологическую природу, специфику профессиональной подготовки будущих учителей к данному виду деятельности, мы предполагаем, что основу модели развития ЭУ студентов педагогического вуза составляют рефлексивно-деятельностный, личностно-ориентированный и субъектно-ситуационный подходы. Последовательно раскроем каждый из них.

Процесс профессиональной подготовки будущих учителей – это активный процесс, в ходе которого должно происходить переосмысление студентами педагогических знаний, полученных в результате изучения специальных дисциплин в педвузе. В связи с этим процесс профессионального развития студентов должен строиться с учетом следующих принципиальных позиций: отказа от прямой передачи знаний и готовых решений проблемных профессионально-методических задач; осознания отсутствия «правильных» и однозначных решений этих задач; рефлексия на собственный и чужой (преподавателя, коллег-студентов) опыт, его творческое переосмысление; последовательный переход от решения несложных профессиональных задач к построению более широко структурированных альтернатив деятельности с последовательным увеличением доли самостоятельности [7]. Все сказанное подтверждает, что ключевым подходом к развитию ЭУ будущих педагогов становится рефлексивно-деятельностный.

Под деятельностным подходом понимается такой способ организации учебно-познавательной деятельности студентов, при котором они активно участвуют в учебном процессе, а не просто пассивно воспринимают информацию. Деятельность преподавателя в условиях этого подхода также меняется – первоначально он становится старшим товарищем будущих педагогов, организует их совместную деятельность с целью развития профессиональных качеств, а со временем, с повышением профессиональной самостоятельности студентов в проектировании своей профессиональной деятельности, роль преподавателя меняется – он становится консультантом. В этом случае деятельность выступает как средство становления и развития субъектности ребенка.

Деятельность не существует без потребности, лежащей в основе мотива. Конкретизируя данное утверждение по отношению к процессу развития ЭУ будущих педагогов, мы делаем вывод о необходимости наличия у студентов познавательного мотива: осознанию того, что развитие ЭУ им необходимо для интеллектуального развития, а также является частью процесса профессионального становления и успешной профессиональной деятельности. Поэтому, исходя из концепции деятельностного подхода, педагогической основой обучения должна быть мотивация.

Понятие рефлексия определяется как деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, настроений, анализ этой деятельности и формулирование выводов [5]. Развитость рефлексивного мышления напрямую связана с выполнением профессиональных задач личности. Поскольку в тех случаях, когда подход к решению какой-либо задачи осмыслен субъектом, высока вероятность, что человек найдет самый лучший вариант ее решения. Рефлексивный анализ возможных последствий, рефлексивный выбор адекватного способа действия способствуют повышению качества принятия решений в различных сферах деятельности. Рефлексия способствует адаптации человека к новым условиям деятельности, когда происходит какое-либо противоречие, возникает рефлексивная функция, которая используется для решения возникшего противоречия и выявления его причин [2].

Рефлексия обладает рядом функций, которые направлены на оценку сложившейся ситуации, определение возможностей, ресурсов, готовности личности к поиску решения, построение нового смыслового поля ситуации, создание условий для разрешения поставленных задач, расширение горизонтов и переход на новые уровни принятия решения от эмоциональных и стереотипных к новым и творческим. Обучение студентов навыкам рефлексивного мышления, способностям оценивать ситуацию, видеть ее с различных позиций, определять ресурсы, готовность, мотивацию помогает личности создать новые условия, увидеть всю вариативность и многоплановость ситуации с целью поиска решений. Рефлексия функционально включена в процесс решения сложных ситуации, и освоение ее многофунк-



циональности будет способствовать выходу личности на творческий уровень принятия решения, а значит развитию ЭУ.

Н.Г. Алексеев полагает, что рефлексивный подход к обучению педагогов способен соединить пропасть между знанием теории и умением ее применять, так как умения складываются из анализа опыта как практических, так и мыслительных операций и включают видение, понимание, комплексное переосмысление проблемы или ситуации [1]. Таким образом, рефлексивно-деятельностный подход опирается на активную позицию всех участников образовательного процесса, на развитие определенных смысловых и ценностных образований, которые обеспечивают становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности.

Личностно-ориентированный подход предполагает определение индивидуальных проблем, определение специальных задач, соответствующих индивидуальным и личностным особенностям, обоснованный выбор педагогических средств и действий, позволяющих развивать ЭУ у каждого студента с учетом его возможностей, перспектив развития. Особенностью личностно-ориентированного подхода является то, что «шаги» ученика тщательно продумываются и сопровождаются педагогом в скрытой, ненавязчивой форме с учетом уровня сформированности субъектности ученика. В результате у него формируется уверенность в том, что он все понял и все сделал сам, то есть педагог не влияет на ученика и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения.

По мнению Е.В. Бондаревской, технологический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений и творчества [4].

С позиции развития ЭУ будущих педагогов личностно-ориентированный подход позволяет осуществлять индивидуальный выбор/подбор способов и приемов саморегуляции эмоционального состояния, поведенческих реакций, а также определять собственную стратегию развития ЭУ. Таким образом, личностно-

ориентированный подход позволяет обеспечить и поддержать процессы самопознания, самореализации личности всех участников образовательного процесса, развития их индивидуальности.

Субъектно-ситуационный подход строится на основе синтеза субъектной позиции и ситуационного подхода. Ситуационный подход (Г.В. Власова, У.Д. Дункан, Л.Н. Смирнова, В.А. Сластенин и др.) представляет собой общую методологию, способ мышления в области решения организационных проблем. Использование данного подхода позволяет выяснить, какие формы и методы развития ЭУ способствуют достижению более высокого уровня развития ЭУ будущих педагогов. Кроме того, о развитии ЭУ можно судить по тому, насколько человек реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений.

Субъектная позиция любого участника образовательного процесса характеризуется:

- осознанием и принятием целей совместной деятельности;
- адекватностью оценки своих способностей и возможностей, критичностью по отношению к себе и окружающим;
- способностью действовать самостоятельно и принимать ответственные решения;
- потребностью в самоопределении и самоактуализации;
- способностью анализировать свою деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру [3].

В современной науке субъектность связана также с выбором, осуществляемым человеком в определенной ситуации. Вариантов таких ситуаций – огромное количество, и мы должны развивать готовность обучающихся осуществлять такой выбор взаимоприемлемым для всех участников взаимодействия способом. Однако даже при условии грамотной организации целенаправленного процесса социальной адаптации невозможно научить человека поступать «правильно» в каждом конкретном случае осуществления выбора. Поэтому мы считаем, что развитая ЭУ позволяет сформировать определенный алгоритм принятия решения в любой сложной эмоциональной ситуации, вследствие чего отпадает необходимость «научения» определенному поведению в каждом конкретном случае.

При организации образовательного процесса с точки зрения развития ЭУ будущих педагогов субъектность позиции всех его участников предполагает:

- создание специальных ситуаций, стимулирующих изменение ролевой позиции, в первую очередь, будущих педагогов;
- постоянное изменение ситуаций взаимодействия формирует мобильность и гибкость поведения, обеспечивая эффективность процесса социализации;
- в процессе реализации субъектной позиции формируется и присваивается алгоритм социально адекватных действий.

Таким образом, педагогическое обеспечение процесса развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза направлено на эффективное формирование способности будущих педагогов к саморегуляции, готовности к конструктивному взаимодействию с участниками педагогического процесса, в том числе в сложных эмоциональных ситуациях, что может достигаться при реализации вышеизложенных педагогических подходов.

### **Библиографический список**

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления [Текст]: автореф. дис... д-ра психол. наук. – М. : МПГУ им. В.И. Ленина, 2002. – 36 с.
2. Алексеева, А.И. Рефлексивно-деятельностный подход в решении организационных конфликтов [Электронный ресурс] . – Режим доступа : <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/3295.pdf>
3. Белкина, В.В. Воспитание демократической культуры участников педагогического процесса как педагогическая проблема [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2013. - № 1. – С. 49-53.
4. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно - ориентированного образования [Текст] // Педагогика. - 1997. - №4. – С. 11.
5. Даутова, О.Б., Христофоров, С.В. Самообразование учителя как условие его личного и профессионального развития [Текст] // Инновации в образовании / под ред. Ю.Н. Солонина. – СПб. : С.-Петербург. Философское общество, 2003. – С. 309-317.
6. Маткин, В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей:

ценностно-синергетический подход [Текст] : дис... канд. пед. наук. - Челябинск: Гос. пед. ун-т, 1999. – С. 9.

7. Надточева, Е.С. Рефлексивно-деятельностный подход как основа организации процесса профессионально-методической подготовки будущего учителя второго иностранного языка [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/112/Надточева\\_Рефлексивно-деятельностный.PDF](http://journals.uspu.ru/attachments/article/112/Надточева_Рефлексивно-деятельностный.PDF)

УДК 37.047

*А.Б. Яшков*

### **Поле социального запроса к качествам выпускников общеобразовательной школы в ракурсе типов образовательного процесса**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, касающиеся современных образовательных проблем и тенденций, новых требований, предъявляемых обществом к современному выпускнику средней школы. Описываются предварительные результаты эмпирического исследования структуры социального заказа.

**Ключевые слова:** социальный заказ, образовательный результат, выпускник, социальные ориентиры образования, типы образовательного процесса.

В качестве ориентиров целевой парадигмы современного образования можно выделить четыре уровня целей и, соответственно, четыре продукта образования:

1) личность, обладающая многообразными качествами, (личностные, личностно-развивающие, человекоформирующие цели и продукты образования);

2) социум – те отношения между людьми, характер человеческих сообществ, в которых будут жить люди, способные к социальным инновациям, толерантности и социальной модернизации (социальные цели и социальные образовательные продукты);

3) экономика знаний, необходимая для построения и развития инновационной экономики;

4) культуросбережение и культуросозидание – культура признана основой содержания образования (сюда, конечно, в качестве ядра входит наука, но содержание культуры намного шире) [2].

Достижение этих целей невозможно, по нашему мнению, без адекватного социального заказа к образовательной системе, в структуру которого должны входить следующие компоненты.

1. Культурно-исторический. Это заказ на эстетические и этические качества, на духовно-нравственные ценности, идеалы, эрудицию.

2. Социально-ситуативный. Это заказ, в первую очередь, на конкретные знания и умения (в области рыночных отношений, пользования компьютером и т.д.), актуальные личностные качества (например, предприимчивость, конкурентоспособность, социальная активность или пассивность, независимость или послушность и т.д.).

3. Личностно-индивидуальный. Это как бы «оборотная сторона» культурно-исторического заказа, дополняющая его до целостного состояния. В этом заказе сама институализированная система образования предстает как сфера услуг, предоставляемых в соответствии с конкретным заказом индивидуальности обучающегося.

Каковы же основные черты выпускника современной школы, составляющие его «идеальный» портрет «на выходе»? Здесь следует указать на то, что типичности современного выпускника, как продукта того или иного типа педагогического процесса, определяются внешними, социальными факторами. Можно утверждать, что задачи образования задаются извне: запросами социального и экономического развития. При всей очевидности данного тезиса не ясны механизмы влияния и взаимосвязи социума и образования, что конкретно должно меняться в организационной структуре учебного заведения в ответ на новые задачи.

Ответ на этот вопрос позволяет дать схема трансформации социального заказа к образованию в компетенции выпускника, построенная на основе высказывания А.Громыко. «В рамках существующих общественных отношений и базовых процессов в обществе формируется определенный доминирующий тип мыш-

ления и соответствующий ему базовый способ обучения, обеспечивающий воспроизводство этих процессов» [1].

По мнению М. Поташника, «...школа должна учитывать потребности социальных заказчиков в лице государства, родителей, самих учащихся, этнических групп, средних специальных и высших учебных заведений, предприятий, общественных организаций и др. По своей социальной сути школа это институт, который готовит к жизни в обществе. Общество должно принимать во внимание тот факт, что школа транслирует социокультурный опыт с определенной степенью его профессиональной окраски. А этот опыт определяет совокупность необходимых знаний, социальных инстинктов, степень профессиональной подготовки, культурную составляющую и др.» [3].

В настоящее время можно констатировать рассогласование показателей результативной работы СОШ и параметров внешнего заказа, включая ключевых социальных заказчиков (производство, сфера услуг, участники ПП), а также несколько противоречий: между потребностью в целостном, интегральном показателе качества образовательного результата и отсутствием такового в теории педагогики (тип противоречия теория – теория); между едиными, хотя и не четко прописанными целевыми установками СОШ и дифференцированным запросом к образовательной услуге (тип противоречия теория – практика).

Перед нами встает исследовательская проблема, которая заключается в том, что необходимо соотнести образовательные результаты и их востребованность социальной средой.

Основной фокус исследования: кто востребован социальным заказом (СЗ), сколько выпускников и какого уровня необходимо непосредственным заказчикам, то есть необходимо понять, каково качественно-количественное соотношение выпускников по уровням – с точки зрения типов педагогического процесса (таблица 1).

Таблица 1

Общепедагогические технологии и их ключевые характеристики

<i>Тип ПП</i>	<i>Результат</i>	<i>Познавательная деятельность ученика</i>
Формально-репродуктивный	Формальные знания	Понимание, воспроизводящая активность
Сущностно-репродуктивный	Умения	Обдумывание, интерпретирующая активность

Продуктивный (творческий)	Творческая активность	Самостоятельный поиск, творческая активность
Субъектно-ориентированный (субъектный)	Эмоционально-ценностное отношение к деятельности (личность)	Решение задач, имеющих личный жизненный смысл, коллективный поиск

В качестве объектов констатирующего эксперимента нами рассматриваются:

- ФГОСы (СЗ государственного уровня, официально декларируемый уровень)
- Родители (СЗ непосредственного потребителя)
- Учащиеся (СЗ непосредственного потребителя)
- Педагоги (СЗ государственно-исполнительский уровень)
- Работодатели (реальный СЗ потребителей со стороны социума).

Полученные результаты в общем виде можно интерпретировать следующим образом:

1. В качестве идеального ориентира в нашем опросе педагогов фигурирует именно субъект.
2. Миссия современной школы, в идеале, видится в основном как творчески и субъектно-ориентированная.
3. Опрошенные знакомы с идеями субъектности и, хотя бы внешне, разделяют их.
4. Квалификация сотрудника, интересная для работодателя, должна находиться в поле сущностно-репродуктивной деятельности, основанной на квалифицированном труде, формально-репродуктивного труда не требуется вообще.
5. Работодателей очень привлекают открытость новому опыту, а также наличие знаний по прямой специальности. Работоспособность и выносливость, дисциплинированность – вот главные привлекательные черты потенциального работника.

Полученные результаты, в целом, свидетельствуют о том, что существует рассогласование в реальных и идеальных установках как педагогов, участвующих в подготовке специалистов, так и потенциальных работодателей, что дает нам продуктивное поле для дальнейшего эмпирического исследования рассматриваемого круга проблем.

### **Библиографический список**

1. Громыко, Ю.В. Принципы построения региональной политики развития образования [Текст] / Ю.В. Громыко // Россия 2010: Журнал межрегиональной государственности. - 1994. - №5 (7). - С.91-99.
2. Загвязинский, В.И. Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации [Текст] / В.И. Загвязинский // Инновационные проекты и программы в образовании. – №1. – 2012. – С. 3-7.
3. Поташник, М.Н. Управление современной школой (в вопросах и ответах): пособие для руководителей образовательных учреждений и организаторов образования [Текст] / М.Н. Поташник. – М.: Новая школа, 1997. – 156 с.



*Л. Г. Титова*

### **Технология управления образом конфликта**

**Аннотация.** Для формирования эффективных технологий управления конфликтами необходимо формирование образа конфликта как системы. Конфликт как система – это взаимодействие сторон, подчиненное правилам и нормам, – от социальных и этических до правовых. Подобный подход позволяет определять гибкие технологии конфликто разрешения и предупреждения конфликтов. Приоритетное значение для создания образа конфликта как системы имеет образование, в ходе которого происходит обучение исследованию, анализу и выявлению способов регулирования конфликтными отношениями. Технологии создания образа конфликта включают создание позитивного отношения к конфликту как неотъемлемой составляющей социальной жизни личности.

**Ключевые слова:** конфликт, взаимодействие, система, гибкие технологии, позитивный образ конфликта.

Конфликты сопровождают всю жизнь человека, все виды его деятельности. Они возможны на всех уровнях межличностных, межгрупповых социальных, государственных и внегосударственных отношений, воспроизводятся на каждом отрезке бытия человека. Необходимость осознания факта социальной и личностной конфликтности предъявляет особые требования к процессу их урегулирования, к конфликтологу, медиатору, переговорщику – ко всем, кто участвует в управлении конфликтами.

Конфликт – система, представляющая взаимодействие сторон, которое подчиняется нормам, правилам (этическим, социальным, правовым), определяется интересами и ценностями конфликтующих сторон, имеет иерархический характер (обусловливается стремлением каждой из сторон занять лидирующие позиции, приоритетное положение, выиграть в конфликт-

ной ситуации), а участники процесса объединены взаимным притяжением, без которого конфликт невозможен в принципе.

Системность социальных конфликтов соответствует системности общества – отношений, которые складываются на всех уровнях социума по горизонталям и вертикалям, центра и регионов, личности и государства, личности и общества. Системность конфликта требует и системного подхода к его анализу и управлению, в свою очередь, подготовка специалиста по управлению конфликтами также должна иметь системный характер. В систему подготовки конфликтолога входит:

- аналитическая составляющая - исследование конфликтов (без которого невозможно проникнуть в их суть);
- эмпирическая составляющая – передача знаний о сущности, о содержании конфликта и опыта его разрешения;
- технологическая составляющая – овладение методиками и операциями регулирования конфликтных отношений.

Необходимое условие эффективного управления конфликтами – формирование осознанного отношения к конфликту как к составляющей социального функционирования. В противном случае процесс управления приобретает характер манипулирования. Если участие в конфликте – осознанный процесс, то управление конфликтными ситуациями предполагает достижение взаимодействия сторон без приоритетов и побед одной из сторон при выходе из конфликта.

Для выстраивания технологического процесса конфликтологу предстоит определить, какой образ конфликта создается в сознании людей, как воспринимается конфликт – как специфическая форма взаимодействия или как столкновение воюющих сторон.

Отношение к конфликту как к столкновению, антагонизму существенно сужает рамки управленческих процессов, принуждая к применению силы, давления, насилия, в то время как восприятие конфликта как взаимодействия конфликтующих сторон существенно расширяет круг действий участников конфликта и специалистов по его управлению, дает возможность применять различные технологий управления, не ограничиваться прямым воздействием, использовать аналитический инструментарий, разрабатывать новые приемы и техники регулирования конфликтов с целью удовлетворения всех сторон конфликта [1].

Системность анализа конфликтов предполагает типологизацию конфликтов и определение технологий, соответствующих уровню и типу конфликта. Многообразие конфликтов и широта их распространения создают потребность в применении разнообразного инструментария их урегулирования.

Технологический аспект предупреждения и разрешения конфликтов – это выбор техник, позволяющих регулировать отношения сторон. Владея общесистемными характеристиками конфликта, специалист-конфликтолог начинает управление с анализа конкретных показателей данного конфликта.

Кейс конфликта включает:

- историю – обстоятельств предконфликтной ситуации, истоков, характеристик участников;
- выявление точек зрения участников на конфликт;
- выяснение интересов каждого участника, как декларируемых, так и подлинных;
- определение позиций участников конфликта (сильные или слабые);
- оценка содержания конфликта с точки зрения мнения участвующих сторон.

Исходя из того, что специальность конфликтолога приобретает в государственном учреждении, а реализуется как независимый род деятельности, технологический ряд урегулирования конфликтов в каждом случае определяется уровнем конфликтологической культуры. Роль культуры в конфликтологическом управлении является определяющей, так как выбор способов воздействия на участников конфликта субъективен и мера воздействия, его границы и ответственность определяются моральным кодексом конфликтолога. Государство создает правовые рамки профессионального кодекса конфликтолога, но процесс управления конфликтами осуществляется в зависимости от кейса конфликта и культуры конфликтолога.

Естественно приоритетную роль в ее формировании отвести образованию – обучению профессиональным навыкам управления конфликтами.

Профессиональный цикл подготовки конфликтолога – трехсторонний процесс обучения знаниям (теоретико-методологическая основа подготовки), умениям (эмпирическая составляющая обучения), навыкам (формирование конфликто-

генной культуры, позволяющей использовать существующий опыт, накопить и использовать собственный опыт).

В сознании человека формируется три образа конфликта: позитивный, негативный и нейтральный. Каждому соответствуют свое содержание и технология разрешения.

Человек воспринимает конфликт как негативное явление («конфликт-трагедия»), так как:

- видит в конфликте трудную социально-психологическую ситуацию; опасается возрастания эмоционального напряжения;
- считает, что в конфликте люди разделяются на противоположные группы (полюсы);
- опасается поражения в конфликте;
- убежден, что в конфликте усугубляются противоречия и антагонизмы;
- имеет сильный импульс к самозащите;
- испытывает нежелание попасть в ситуацию деградирующей стороны;
- у него низкий уровень стремления к свободе.

Позитивное восприятие конфликта (конфликт – открытые возможности) означает, что человек убежден:

- конфликт способствует реализации его интересов и ценностей;
- он помогает раскрыть позиции сторон;
- позволяет выявить распределение сил;
- победа в конфликте приводит к возникновению чувства удовлетворенности, уверенности в возможности победы;
- создает возможность эмоциональной разрядки;
- создает сильный импульс к самореализации;
- существует стремление к самостоятельному решению проблемы, к свободе.

Нейтральное отношение к конфликту возникает тогда, когда ничего не известно о конфликте, его сути и процессе; нет заинтересованности ни в самозащите, ни в самореализации; нет целеустремленного движения к удовлетворению потребностей; акторы стремятся уйти от решения проблем.

Каждому типу восприятия конфликта соответствует свой тип технологического управления: «жесткий» (применение угроз, силы, принуждения), конструктивный (стратегия справедливого разрешения – выигрыш всех игроков, ведение перегово-

ров, налаживание сотрудничества); активный (введение акторов в осознанное восприятие конфликта).

Управление конфликтами предполагает, что в каждом конкретном случае технологическая система меняется в зависимости от обстоятельств реального конфликта. Примером может служить ситуация геополитических конфликтов.

Положение России можно назвать сегодня стабильно конфликтным, другими словами, конфликты носят преимущественно слабо проявленный, а в ряде случаев и латентный характер. Критика власти не выходит за рамки допустимого правовыми и нравственными нормами, протестные движения с периода 2011-2012 гг. не выходят за рамки санкционированных митингов, а оппозиция, и справа, и слева, достаточно слаба, чтобы существенно влиять на ход событий. Вместе с тем события, связанные с Украиной, как наиболее близкие нам и территориально и исторически, более отдаленные процессы на Ближнем Востоке, экономический кризис в Европе, активизация амбиций США на мировое господство – свидетельство нарастания неустойчивости в геополитическом пространстве. Усиливающаяся взаимозависимость стран, глобальные энергетические, экологические, демографические и иные проблемы, неблагополучие в жизнеобеспеченности населения в значительной части мирового сообщества делают каждую страну, в том числе и нашу, заложниками возрастающих противоречий. Если к этому добавить собственные внутренние проблемы – экономические, политические, социальные, нравственные – становится очевидным, что любая ситуация, которая будет преподнесена соответствующим образом, может стать детонатором социального взрыва, если механизмы власти, права и нравственности оказываются бессильными разрешать возникающие противоречия.

Углубляющаяся неравномерность развития, какими бы причинами объективного или субъективного характера она ни была бы вызвана, усиливает в сознании человека представление о царящей несправедливости, что, как показывает история, чревато неуправляемыми взрывами, социальными катаклизмами, которые сегодня угрожают не только существованию отдельных людей, стран, континентов, но и человечеству как виду на Земле, если учесть масштабы и качество накопленного вооружения и продолжающиеся разработки его новых видов. Возможности

социального напряжения возрастают, конфликты могут приобретать крайне радикальные и деструктивные формы, угрожая не только отдельным гражданам (например, ростом преступности), но обществу в целом, дестабилизируя обстановку в стране. Вопрос об управлении конфликтами в этих условиях становится вопросом жизни и смерти человечества.

Многообразие конфликтов на уровне обществ, стран, регионов и международных отношений являет и разнообразную картину технологий управления, среди которых все более значимое место занимают информационно-психологические, названные в научной литературе «мягкой» или несиловой формой разрешения [1]. Проблема управления современными конфликтами становится важнейшей задачей исследования механизмов управления людьми через воздействие на их сознание и поведение. Очевидные основания – применение информационно-психологического воздействия на индивидов и массы с целью вызвать необходимое поведение в интересах определенных групп.

Характер современных конфликтов, как внутренних, так и внешних, показывает идущие процессы разрушения системности обществ через дезинтеграцию всех составляющих его функционирования. Это касается как природной, так и социальной среды существования человека, разрушения традиционных институтов семьи, государства и нравственности, являвшихся опорой человеку в динамично устроенном мире, начинается деадаптация личности в социальном и культурном пространстве. Центры социализации из семьи и школы перемещаются в средства массовой информации, в сети Интернета, которые активно формируют образы реальности в ирреальном пространстве, создают собственную реальность, предлагают собственные - ирреальные способы социальной адаптации.

Через информационные каналы осуществляется воздействие на эмоциональное состояние и настроения людей. Современное телевидение и Интернет могут вызывать фобии, массовый психоз, состояние социальной апатии или депрессии, которые тем опаснее, что не выявляются сразу, а скрываются в общих впечатлениях от изображений, которые проецируются на экран. Образ конфликта - составляющая этих образов, он вызывает те же настроения возбуждения, фобии или приводит воспринимающего в депрессивное состояние. Образы создаются

аудио- и видеоспособом, применяются вербальные методы, используется экранное изображение, методики «25-го кадра». Через воздействие на слух и зрение достигается определенное настроение, эмоциональное состояние, создаются представления – образ реальности. Образ – идеальное представление о реальном мире – становится инструментом управления конфликтом: сформированные образы могут оказать существенное влияние на состояние, настроение и поведение людей в конфликте, их отношение к конфликтной ситуации, оценку конфликта.

Дифференцированный подход к образу конфликта и соответствующие им дифференцированные технологии управления конфликтами требует и формирования дифференцированной трехуровневой системы подготовки конфликтолога-специалиста, который включает уровень теоретико-методологической подготовки – формирование знаний о конфликте, аналитический (исследовательский), практический (технологический), Принципиальное значение имеет обеспечение процесса подготовки всеми нормативными материалами и разработкой базовых документов – определение трудовых навыков в профессиональном стандарте конфликтолога, квалификационных характеристик, нравственных требований (разработка морального кодекса конфликтолога) и профессионального стандарта, определяющего необходимые компетенции подготовки.

### **Библиографический список**

1. Манойло, А.В. Технологии несилового разрешения современных конфликтов [Текст]/ А.В. Манойло; под ред. проф. А.И. Петренко. – М.: Горячая линия – Телеком, 2008. – 392 с

**УДК 17.037**

*И. В. Калинкина, К. А. Мухортова*

### **Теоретические и практические проблемы исследования двойной морали как одной из причин конфликтности личности**

**Аннотация.** В статье исследуется явление двойной морали. Опираясь на концепции Л.Колберга, Ж.Пиаже, К. Гиллигана, Д.Линде и т.д., мы изучаем особенности теоретического и

практического исследования данного явления. Используя методику Л.Колберга, опросник Басса-Дарки, анкету на конфликтность В.Андреева и авторский опрос, мы рассматриваем взаимосвязи между конфликтностью личности и частотой использования ею двойных стандартов поведения.

**Ключевые слова:** моральное сознание, двойная мораль, конфликтность

Двойной стандарт или двойная мораль — термин, который используется для обозначения применяемых на практике и широко распространённых дискриминационных подходов к оценке действий и прав. Двойные стандарты характеризуются различным применением принципов, законов, правил, оценок к однотипным действиям различных субъектов [6].

В современном обществе мы все чаще используем данный термин, но, несмотря на это, большая часть населения до сих пор не может дать ему правильное определение. По результатам опроса 30 респондентов, с высшим образованием, в возрасте 25-50 лет, только 20% дали ответ, приближенный к истинному определению данного явления.

А ведь двойная мораль — это явление, которое стало настолько нормальным и приемлемым во всех сферах жизни общества, что мы даже не задумываемся о её существовании. «Я могу проехать в транспорте не заплатив, но если увижу, что другой пассажир поступил также, а еще и пытается вести себя агрессивно, то обязательно сделаю ему замечание и буду осуждать. Но чем я отличаюсь от него? Почему мне можно, а ему нельзя?» — вроде банальная ситуация, ничего страшного. Но, как мы знаем, все начинается с малого. Над данной ситуацией многие люди даже не задумаются, а когда сами окажутся на месте «безбилетника», даже не вспомнят тот инцидент. Это и есть применение двойных стандартов.

Чаще о двойной морали мы слышим и читаем относительно трех основных сфер жизни общества - это политика, где данный термин давно стал популярным, семейная жизнь, где часто говорят об ущемлении прав женщин относительно мужчин, и сфера этнических конфликтов, которая в последнее время стало привлекать все большее внимание общественности [6].



О двойных стандартах в политике давно говорят в СМИ, и общественность уделяет этому большое внимание. Часто это звучит как упрек, если это несправедливость относительно своей страны, часто как оправдание, если это удовлетворяет наши интересы. На эту тему мы можем прочитать много статей и посмотреть много передач, где будут говорить о применении в политике двойной морали многими (если не всеми) странами. Эта вечная тема для рассуждения. Можно или нельзя использовать двойные стандарты в сфере политики, которая стремится защитить интересы своей страны, и можно ли ставить на кон интересы других стран? Но нас больше интересует то, что это далеко не единственная сфера, в которой явление двойной морали так крепко укоренилось.

В семейной жизни стоит только вспомнить родительские установки, которые с детства внушают нам: «Ты же девочка, ты должна уметь готовить», «Ты же мальчик, ты не должен плакать». Общество навязывало все больше ярлыков и стереотипов, которые и сложились в двойные стандарты. Например, к мужской супружеской измене относились как норме, а к женской как предательству, которое должно быть наказано. До сих пор некоторые люди придерживаются данного видения ситуации. Движение феминисток стремилось уравнивать права мужчин и женщин, в том числе и в семейной жизни, и это привело к возрастанию количества мускулиных женщин и феминных мужчин, появились однополые браки и изменилось само представление о семейных отношениях. Но вот двойная мораль в семейной жизни все равно осталась [1].

Сейчас очень популярна тема ущемления прав того или иного этноса. На это повлияла Великая Отечественная война, когда Германия стала считать привилегированным положение арийского этноса. Именно поэтому многие европейские страны и США очень боятся подобных заявлений и стремятся бросать все силы на борьбу с «несправедливостью», геноцидом. Страх повторения ошибок прошлого привел к тому, что люди стали умело пользоваться слабостью правительства и использовать ее в своих целях.

Именно об трех сферах применения двойной морали мы постоянно читаем в газетах, Интернете, слышим по радио и те-

левидению, но ведь это далеко не все. Двойные стандарты присущи всем сферам человеческой жизни, и большинство из нас используют их постоянно. Несколько раз в день человек оказывается в ситуации морального выбора, и многие из нас демонстрируют применение двойной морали, делая тот или иной выбор. Двойная мораль характеризуется не только приписыванием разных прав и обязанностей разным людям: «Я могу обманывать, а ты нет», но и демонстрацией полярного поведения в схожих ситуациях. Но об этом вы почти не найдете информации в научных работах и сообщениях СМИ, почему-то эта сфера распространения двойной морали мало привлекает внимание общественности, может, из-за страха осознания своей масштабности, или эта тема менее захватывающая, чем политика, но тем не менее, весьма разрушительна.

Мы провели исследование в январе-феврале 2014 года. Исследование проводилось на выборке в возрасте 18-52 лет. Количество испытуемых 80 человек, 42 – женщины, 38 – мужчины. В исследовании участвовали представители разных профессий – студенты гуманитарных и технических специальностей, педагоги, менеджеры, бизнесмены, бухгалтеры, инженеры, медицинские работники, механики, строители, директора, работники ЖКХ. Мы попытались охватить большой спектр профессий, который представлен в современном обществе, чтобы выявить общую тенденцию развития морали в обществе, а не в отдельной социальной группе.

В результате исследования установлено, что 85% испытуемых используют двойные стандарты поведения. Двойная мораль в большей степени присуща людям, которые находятся на конвенциональном (70% испытуемых) и доконвенциональном (20% испытуемых) уровне развития морали. Также мы выяснили, что существует тесная взаимосвязь между уровнем морального сознания человека и его конфликтным поведением. Чем ниже уровень морального сознания, тем человек более конфликтен, агрессивен и враждебен, в конфликте он чаще использует стратегию соперничества и чаще становится участником конфликтов. Чем выше уровень морального сознания у человека, тем он менее конфликтен, агрессивен, враждебен, реже участву-

ет в конфликтах и чаще выбирает стратегию сотрудничества и компромисса.

- У людей, находящихся на доконвенциональном уровне морали, преобладает высокий уровень конфликтности (81%), высокий уровень враждебности (81%), высокий уровень агрессивности (62%), высокий уровень конфликтного поведения (87%), и в 95% случаях в сложной жизненной ситуации они используют двойные стандарты поведения.

- У людей, находящихся на конвенциональном уровне морали, преобладает средний уровень конфликтности, враждебности, агрессивности, конфликтного поведения. У них высокий уровень конфликтности (2%), средний уровень конфликтности (98%), высокий уровень враждебности (29%), средний уровень враждебности (71%), высокой уровень агрессивности (7%), средний уровень агрессивности (78%), низкий уровень агрессивности (15%), высокий уровень конфликтного поведения (5%), средний уровень конфликтного поведения (89%), низкий уровень конфликтного поведения (6%). Они в 85% случаях в сложной жизненной ситуации используют двойные стандарты поведения.

- У людей, находящихся на постконвенциональном уровне морали, преобладает низкий уровень конфликтности, враждебности, агрессивности, конфликтного поведения. У них низкий уровень конфликтности (100%), средний уровень враждебности (88%), низкий уровень враждебности (12%), низкий уровень агрессивности (100%), средний уровень конфликтного поведения (12%), низкий уровень конфликтного поведения (88%). Они в 20% случаях в сложной жизненной ситуации используют двойные стандарты поведения.

Проводя наше исследование, мы столкнулись с тем, что прямых, качественных и точных методов исследования двойной морали нет. Например, авторская методика (Л.М. Попов, А.П. Кашин), целью которой является оценка двух альтернативных черт личности по функциям качеств добра и зла с условным названием «ДЗ» («ДОБРО-ЗЛО»), выявляет некоторые особенности личности и характера, связанные с преобладанием злого или доброго начала в человеке, его уровнем устойчивости по отношению к злу, его мотивацией на добрые дела. На основе данной методики мы можем анализировать ответы на конкрет-

ные вопросы и выявить склонность испытуемого к полярному поведению в схожих ситуациях [4].

Тест моральных суждений (МТС), который был разработан Джорджем Линдом с целью оценить моральную компетентность, понимаемую как «способность принимать моральные решения (основываясь на внутренних принципах), производить моральные суждения и действовать в соответствии с этими суждениями». Он является одной из адаптаций методики Л.Колберга, но позволяет косвенно выявить склонность человека к двойной морали через сопоставление того, как человек сам поступит в ситуации морального выбора и как другие люди должны поступить в такой же ситуации [2].

Методика «Оценки уровня морального сознания Колберга» – одна из немногих, которая позволяет выявить уровень морального сознания человека и вынести некоторые косвенные данные о поведении человека в ситуации морального выбора, проанализировав которые, можно сделать вывод о характере поведения человека и о том, насколько он предрасположен к двойным стандартам поведения. Но, несмотря на все ее заслуги и частоту использования, она подвергается критике со стороны многих ученых, и созданные в середине 20 века дилеммы уже не так актуальны в нашу эпоху. Поэтому приходится в совокупности с ней использовать опрос, беседу и наблюдение, и только в совокупности эти методы могут дать достаточно полную информацию с минимальным количеством субъективизма. Именно поэтому исследование получается очень длительным и, несмотря на большое количество методов, не исключается возможность искаженного восприятия ситуации исследователем [5, 3].

Когда при проведении своих исследований мы столкнулись с проблемой недостатка эмпирических методов и методик исследования, нами была предпринята попытка создать авторский опросник, который помог нам в получении большого количества легкообрабатываемой информации за короткий срок. Мы составили список вопросов, состоящий из трех блоков. Каждый блок содержал описание двух схожих ситуаций, в которых надо было представить себя испытуемому и ответить, как он поступил бы в подобном случае. Разница между двумя ситуациями была в том, что в первом случае человек оказывается свидетелем

ситуации, где задействован знакомый испытуемому человек, а во втором случае в подобной же ситуации оказываются незнакомые для испытуемого люди. И при помощи сравнения ответов по каждому блоку появилась возможность изучить один из видов проявления двойной морали в обществе и степень ее распространения. Например: первая ситуация- вы стали свидетелем ограбления, вы узнали человека, который его совершил- это ваш близкий друг. Что вы сделаете? Вторая ситуация - вы стали свидетелем ограбления, человек, совершивший ограбление, вам незнаком. Что вы сделаете?

В заключение хочется сказать, что людям, которые находятся на прековенциональном и конвенциональном уровне морали, более свойственно придерживаться двойных стандартов, об этом говорит их поведение, когда в похожей ситуации человек ведет себя полярным образом. Людям, которые находятся на постконвенциональном уровне морали, менее свойственна двойная мораль, в сложных ситуациях выбора они в большей степени придерживаются единых стандартов поведения, они оценивают поступки людей по единым морально-нравственным нормам, не делают исключений для себя или своих близких.

Исходя из всего вышесказанного, мы видим, что двойная мораль свойственна современному обществу. С одной стороны, в этом нельзя усмотреть катастрофу, двойные стандарты были всегда, возьмем, например, неравное положение мужчин и женщин. Проблема состоит в масштабах и всеобщем распространении.

Двойная мораль ведет к формированию высокого уровня конфликтного поведения и низкого уровня морального сознания. Когда человек воспитывается в обществе, где каждый позволяет себе то, за что осуждает другого, невольно усваивается данный образец поведения, тем более, что он так привлекателен. Можно всегда оправдать себя, и всегда есть возможность обвинять других.

Таким образом, двойная мораль одновременно оказывает влияние на моральное сознание человека, фиксируя его на прековенциональной и конвенциональной ступени, и ведет к формированию высокого уровня конфликтного поведения. Ее можно назвать одновременно и причиной, и следствием несформированности высокого уровня морали и, наоборот, формирования

высокого уровня конфликтного поведения. Образовался замкнутый круг взаимного влияния, разорвать который возможно только общими усилиями институтов, целью которых является формирование морального сознания человека.

Мы обращаем внимание не на двойные стандарты в политике, социальной сфере или экономике. Мы говорим о двойной морали как масштабном и всеобъемлющем явлении, которое существует в нашем обществе, в жизни каждого человека, наличие которой мы ощущаем, но не можем объяснить или определить как двойную мораль. Опасность в масштабе распространения двойной морали, в ее последствиях, нам необходимо обратить на нее внимание и решить совместными усилиями. Для этого нельзя акцентировать внимание только на отдельных сторонах данного явления, которые, безусловно, тоже надо освещать и исследовать, надо посмотреть на проблему в целом, больше обсуждать ее аспекты и искать способы исследования. Именно знание дает возможность найти решение.

### **Библиографический список**

1. Загудайлова, Г.В. Роль агрессии в жизни человека. [Текст] / Г.В. Загудайлова // Современный семейный журнал. – 2011. – №5. – С. 3–4.

2. Козырев, Ф. Н. Диагностика духовно-нравственного развития и воспитания школьника [Текст] / Ф. Н. Козырев // Духовно-нравственное и религиозное образование в контексте новых образовательных стандартов: методическое пособие / В. В. Кучурин, Ф. Н. Козырев, Н. В. Фирсова; под ред. В. В. Кучурина. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – С. 43–72.

3. Психология развития: методы исследования, второе международное издание [Текст] / С. Миллер. – СПб.: Питер, 2002. – 120 с.

4. Мустафина, Л.Ш. Структура социальных представлений учащейся молодежи о совести [Текст]: автореф. ... канд. психол. наук (03.12.12): Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН. – М., 2012. – 23 с.

5. Подольский, О.А. Об одном подходе к изучению моральной компетентности подростка [Текст] // Московский городской педагогический университет. – 2007. – №1. – С. 31–39.

6. Тузова, А.Ф. Двойные стандарты в массмедийной практике [Текст]: автореф. дис. ... канд. полит. наук (18.02.10): Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб, 2010. – 22 с.

УДК376.64

*Ю.С. Фурманова, М.А. Юферова*

### **Психологические особенности межличностных конфликтов подростков–воспитанников детского дома**

**Аннотация.** В статье описаны результаты исследования субъективных факторов, влияющих на специфику протекания конфликтов подростков, воспитывающихся в условиях детского дома.

**Ключевые слова:** межличностный конфликт, конфронтация, эскалация, социальный интеллект, локус контроля.

Проблема детской конфликтности на сегодняшний день остаётся достаточно острой. Число конфликтов с участием подростков, по данным статистики, с каждым годом увеличивается в десятки раз. В обществе существует стереотип, что подростки из детских домов чаще вступают в конфликты и наиболее агрессивны. Считается: они наиболее вспыльчивы и обидчивы, что обуславливается нехваткой родительского внимания и отклонениями в развитии личности такого ребенка. Необходимо отметить, что проблема особенностей протекания межличностных конфликтов у данной категории подростков остаётся недостаточно изученной.

В зарубежной и отечественной науке накоплен богатый опыт изучения особенностей воспитания и развития личности в условиях детского дома. Из зарубежных публикаций особый интерес представляют труды австрийского педагога Г.Гмайнера – основателя «Детских деревень» – и его последователей (К.Ханальда, К.Демут, К.Гигляйтер, К.Зальхэггер, С.Ойген). В них рассматриваются и анализируются отдельные аспекты деятельности детских домов, в том числе, и вопросы создания в них развивающего пространства. Психолог Д. Винникотт пишет: «Когда ребенок

лишается хорошего окружения или когда такого окружения вообще не существовало – это означает изменение всего эмоционального развития человека. Подавляется или вообще утрачивается способность любить, появляется ненависть» [1].

В отечественных психолого-педагогических исследованиях последних лет рассматриваются различные аспекты воспитания и развития ребенка в традиционных детских домах, это труды В.С. Басюк, Е.С. Брусковой, В.В. Вожжова, И.В. Дубровиной, Т.И. Дьяконовой, О.И. Евстешиной, Л.М. Клариной, Т.С. Кочкиной, М.И. Лисицыной, В.С. Мухиной, А.М. Нечаевой, А.М. Прихожан, Г.В. Семья, Н.Н. Толстых, Т.И. Шалавиной [2]. В них утверждается, что традиционные интернатные учреждения очень слабо развивают в детях качества, необходимые им для самостоятельной жизни, и это становится проблемой как самих выпускников, так и общества, что может порождать как внутриличностные, так и межличностные конфликты.

Научный и практический интерес в области конфликтологии представляет изучение специфики конфликтов в детском доме с целью разработки эффективных форм профилактики, предотвращения, методов разрешения и регулирования конфликтов.

Изучение специфики конфликтного поведения воспитанников детских домов проходило на протяжении двух лет. В исследовании, проведенном в 2013 г., были выявлены показатели взаимосвязи психологических особенностей развития личности подростков, воспитывающихся в детском доме, и их конфликтного поведения. Такие качества, как «ощущение одиночества» и интернальная направленность личности, в большей степени выражены у воспитанников детского дома по сравнению со сверстниками, воспитывающимися в семье, высокие показатели выраженности этих качеств имеют обратную связь с реализацией стратегии конфронтации. Вероятно, такое поведение в конфликте обусловлено отсутствием уверенности в поддержке, а также в собственных силах и внутренних ресурсах при конфронтации в конфликте. Однако было установлено, что в случае, если конфронтация неизбежна и конфликт развивается, он быстро перерастает в стадию эскалации, а подростки вынуждены искать поддержку у сверстников, проживающих в таких же условиях. По результатам методики фрустрационного анализа, подростки из детского дома реже, чем сверстники из семей, конфликтуют, а



если вступают в конфликт со сверстниками, то не обращаются к взрослым за поддержкой, образуя микрогруппы из ровесников.

В 2014 году было продолжено изучение психологических особенностей подростков, связанных с поведением в межличностном конфликте. Исследование, проведённое на выборке 60 подростков 13-15 лет, показало следующие результаты:

- подростки, проживающие в детском доме, реже вступают в конфронтацию в конфликте, по сравнению с подростками, воспитывающимися в семье;

- при неизбежности конфликта подростки, проживающие в детском доме, чаще, чем подростки, живущие в семье, вовлекают в противостояние своих друзей и товарищей;

- подростки из детского дома стараются не посвящать педагогов и воспитателей в конфликт, в конфликтном взаимодействии мнение воспитателей не считается авторитетным, в жизненных ситуациях и проблемах воспитанники из детского дома привыкли решать поставленные задачи собственными силами;

- большинство подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, в неизбежной конфликтной ситуации выбирают характер быстрой эскалации конфликта;

- у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, значительно ниже уровень социального интеллекта, а также таких личностных качеств, как потребность в общении, исполнительность, коммуникативная активность, конформизм, дипломатичность в общении. Это, на наш взгляд, является субъективными факторами, способствующими развитию конфликтов по пути быстрой эскалации;

- у подростков из детского дома по сравнению со сверстниками, живущими в семье, выше уровень честолюбия, самостоятельности, эмоциональности, тревожности, эти психологические особенности в развитии личности подростков из детского дома также могут являться субъективными источниками развития конфликтных отношений;

- корреляционный анализ показал обратную взаимосвязь интернальности и уровня социального интеллекта, а также положительную взаимосвязь социального интеллекта и таких личностных особенностей, как потребность в общении, исполнительность, коммуникативная активность, конформизм, ди-

пломатичность, волевой самоконтроль, честолюбие, самостоятельность, независимость.

Для предотвращения межличностных и внутриличностных конфликтов необходимо повышать общий уровень социального интеллекта воспитанников. Для этого необходимы тематические занятия, беседы, выезды и знакомства с интересными людьми для повышения уровня коммуникативных навыков воспитанников. Проведение тренингов и игр на сплочение коллектива, умение работать в команде и взаимопомощь товарищам могут способствовать снижению конфликтности в коллективе.

Воспитателям необходимо повышать уровень доверия со стороны воспитанников при решении конфликтных ситуаций. В этом воспитателям могут помочь доверительные беседы, участие в мероприятиях наравне с воспитанниками, организация совместных игр, где воспитатель будет принимать активное участие.

Также педагогам и воспитателям необходимо обращать внимание на особенности формирования личности ребенка и возрастные кризисы для оказания помощи при прохождении сложных жизненных этапов.

### **Библиографический список**

1. Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери [Текст] / Д. В. Винникотт. – М.: Класс, 1988. – 228 с.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

**УДК 241**

*И. В. Калинин, А. М. Смирнова*

### **Религиозная мораль и современная политика**

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому обзору понятий «религиозная мораль» и «светская мораль», а также определению взаимосвязи между ними. Рассматриваются точки соприкосновения религии и политики в разных аспектах. Затрагивается вопрос о том, нужна ли общая моральная база стране на данном этапе развития.

**Ключевые слова:** религиозная мораль, светская мораль, связь религии и политики, единая морально-нравственная база, пути развития морали.

На протяжении долгих веков человеческого существования проблема религии и государства была и остается актуальной. Это две основные движущие силы, которыми общество всегда руководствовалось. На протяжении истории как нашей страны, так и всего мира они часто сменяли друг друга на пьедестале управления человеческими умами как в период античности, когда начала появляться государственность, которая составила основу философии того времени, так и в Средние века, когда христианство рождается как мощный социальный процесс. Но можем ли мы в современном мире так четко определить, что в большей степени завладело нашими умами и управляет нашим подсознанием? [1].

В своем выступлении в Государственной Думе 22 января 2015 года Патриарх Кирилл сказал: «Мир, в котором мы с вами живем, нередко именуется постхристианским, а иногда и пострелигиозным». Видимо, он говорит о том, что все-таки политика и право больше влияет на людей, чем религиозная мораль. Но так ли это на самом деле? [6].

Остается открытым вопрос и о том, как связаны религиозная и светская мораль и какая из них имеет большее влияние на современное общество.

Для того, чтобы разобраться в этом вопросе, рассмотрим теоретические основы понимания религиозной и светской морали.

В словаре по этике мы можем увидеть следующее определение:

Религиозная мораль – обосновываемая религиозными средствами система нравственных представлений, норм и заповедей, тесно связанная с вероучением, догматикой и опирающаяся на идею Бога. По своему действительному социальному содержанию всякая мораль, в том числе и религиозная, выражает интересы того или иного общества, класса, ее действительной основой являются определенные социально-исторические условия [5].

Религиозная мораль представляет собой совокупность нравственных понятий, принципов, этических норм, складыва-

ющихся под непосредственным влиянием религиозного мировоззрения. Она находит свое отражение в заповедях, которые в христианской религии отражены в Библии, их знают наизусть не только религиозные люди. Мораль, основанная на религии, обладает несколькими точными свойствами:

1. Осознание каждым человеком своей личной ответственности перед Богом.
2. Нормы религиозной морали являются обязательными к исполнению для всех без исключения.
3. Отсутствие представления о возможности безнаказанного отступления от норм религиозной морали.
4. Передача норм морали сопровождается демонстрацией личного примера воспитывающего [4].

На нормах христианской морали строилась система духовно-нравственного формирования личности, разработанная в дореволюционное время К.Д. Ушинским (1823 – 1871). Он утверждал, что воспитание ребенка достигает успеха лишь тогда, когда на него в равной мере влияют церковь, семья и школа. Церковь занимает ведущее место, и роль ее еще более возрастает в условиях отсутствия нормальной семьи.

Светская мораль подразумевает совокупность нравственных понятий, принципов, этических норм, которые сложились в гражданском обществе. Она является формой общественного сознания: мораль регулирует поведение человека во всех сферах общественной жизни, поддерживая и санкционируя определенные общественные устои, строй жизни, общение. Принципы светской морали тоже не допускают исключений, претендуя на абсолютность. Будучи предельно обобщенными, они отражают глубинные слои бытия человека, его сущностные потребности [2].

Примером перехода от религиозной морали к светской можно считать становление СССР. Коммунисты, утвердившись во власти, отвергли традиционные религиозные ценности. Но считать советское общество абсолютно безнравственным не следует, так же, как и безрелигиозным. Несмотря на запреты, люди не могли просто взять и отказаться от веры. Да и коммунистическое мировоззрение, жестко внедряемое в жизнь, было атеистическим по содержанию, но культовым по форме. В ком-

мунистической системе ценностей были и такие, которые совпадали с раннехристианскими: отрицание частной собственности, коллективизм, готовность пострадать за идеалы и т.п. Вершиной советской морали можно считать нормы «Морального кодекса строителя коммунизма».

Опыт советского государства, других аналогичных режимов показал, что безрелигиозная мораль достаточно эффективно внедряется при следующих условиях:

Во-первых, жесткий контроль государства и общества за каждым человеком, немедленное воздействие на нарушителя норм морали, дабы его пример не искушал остальных.

Во-вторых, создание идеальных образов реальных людей, носителей внедряемой морали как образцов для подражания.

В-третьих, соблюдение моральных норм, хотя бы внешне, теми, кто их декларирует, прежде всего, лицами, наделенными властью [7].

Но резкий и жесткий переход от религиозной морали к светской может грозить стране расколом на противоборствующие группы, как, например, подобные явления происходят в некоторых азиатских странах. Также стоит учитывать влияние на страну извне. Примером может стать процесс «вестернизации» - одна часть населения может его поддерживать, а другая стать ярким противником.

Теоретический анализ показывает, что существует несколько точек зрения на соотношение религиозной и светской морали:

1. Эти два понятия идентичны, так как оба представляют совокупность нравственных понятий, различающихся лишь по происхождению, но имеющих одинаковый смысл.

2. Они между собой никак не пересекаются, так как имеют не только разное происхождение, но и разный смысл.

3. Религиозная и светская мораль – два самостоятельных понятия, но они имеют между собой точки соприкосновения.

Каждая из них имеет право на существование, и каждая имеет долю правды. Но, скорее всего, более приближенной к истине будет являться точка зрения, которая говорит о том, что эти два понятия пересекаются между собой, имея при этом свою самостоятельность.

Если придерживаться точки зрения, что современный мир отходит от религиозности, то следует вывод о том, что в обществе преобладает светская мораль. А родоначальником этой морали является система права и, соответственно, политика.

В системе права, несомненно, существуют законы, написанные в соответствии с морально- нравственными запросами современного общества. Это утверждение относится к большинству стран, которые, так или иначе, играют весомую роль в мировом сообществе.

Но можно ли согласиться с тем, что события, происходящие в мировой политике в данный момент, являются отражением этой морали?

Если рассматривать «современную холодную войну» с позиции идеологии, которой в своих действиях руководствуется каждая страна, в том числе и Россия, то можно прийти к выводу, что идеологическая «мораль» имеет неоспоримые преимущества перед религиозной моралью. Она избавляет людей от внутренних самоограничений. Она оправдывает любые преступления руководства страны, как в отношении своего населения, так и в отношении других народов.

Несмотря на то, что данная позиция характеризует религиозную мораль как позитивную, а политическую как негативную, между религией и политикой много точек соприкосновения.

Во-первых, религия и политика – это общественные явления. Они рождаются и живут в социуме. Многие политические действия были оправданы религиозной моралью. Известный отечественный исследователь религии Л. Н. Митрохин подчеркивал, что специфика религии, позволяющая ей выступать средством оправдания различных социально-политических идеалов и программ, заключается в ее способности оформлять частные, исторически изменчивые политические интересы во всеобщей, универсальной форме, апеллируя к ценностям, имеющим сверхъестественное происхождение, а потому превосходящим по значению любые земные интересы [3].

Второй аспект сходства заключается в том, что и в политике и в религии, особенно в монотеизме, речь идет об эксклюзиве, то есть о том, что данная идеология правильная и единственная. Солдаты в военных действиях часто руководствуются не сколько политическими, сколько религиозными убеждения-

ми. М. М. Шахнович говорит о том, что в истории примеры экспансии христианских и мусульманских стран всегда в той или иной степени сопровождались стремлением навязать побежденным свою религию, полагаемую «истинной», да и сами завоевания часто осуществлялись с официально прокламируемой целью «обращения неверных» [4].

Третьим пунктом можно выделить тот факт, что постулаты, содержащиеся в религиозных канонах, можно интерпретировать по-разному. Опираясь на те или иные сакральные тексты, различным образом их интерпретируя, можно отстаивать подчас совершенно противоположные политические позиции. Используя Библию и Коран, нетрудно отыскать аргументы как в пользу негативного, так и терпимого и уважительного отношения к иноверцам. Это и дает почву для плотного переплетения некоторых политических идеологий с религиозной моралью.

Последним, но немаловажным аспектом взаимоотношений религиозной морали и политики является тот факт, что их взаимовлияние часто недооценивают или переоценивают при интерпретации причин тех или иных социальных конфликтов. Недооценка обычно выражается в вынесении за скобки религии при анализе важнейших тенденций политического развития целых исторических периодов. Переоценка роли религиозного фактора выражается в представлениях о том, что религиозная принадлежность людей полностью определяет их политическое поведение [4].

Принимая во внимание все вышесказанное, мы понимаем, что в нашей стране на данный момент общепринятых моральных норм не существует. Перед нами встает выбор, по какому пути идти:

1. Продолжать внедрять нормы светской безрелигиозной морали.
2. Возродить духовно-религиозные ценности, о падении которых очень переживает РПЦ.

В силу того, что наша страна в социальном аспекте очень многогранна, вряд ли удастся безболезненно выбрать лишь один путь становления общепринятых моральных норм. Поэтому стоит задуматься о создании единой моральной базы, включающей в себя как аспекты религиозной морали, так и светской. Но

опасность этой идеи может быть в высокой степени конфликтности этой интеграции, то есть, чтобы создать твердую общепринятую морально-нравственную базу в государстве, нужно свести к минимуму ее конфликтный потенциал.

С данной задачей могут справиться специалисты-конфликтологи, которые, изучив все аспекты светской и религиозной морали, могут спрогнозировать, какие из них могут стать причиной для социальных конфликтов в обществе, тем самым они могут провести профилактику конфликтности в данной области. Способствовать тому, чтобы общество становилось все более нравственным, - задача многих общественных институтов: политических, религиозных, образовательных, научных, культурных. Конфликтология в этом процессе тоже играет определенную роль - снятия конфликтного противоречия в теории и практике морали, но глобальные задачи решаются совместными усилиями, это задача всего общества в целом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует огромное количество мнений относительно истинности религиозной или светской морали, политики, права и идеологии. Но отрицать их взаимовлияние не имеет смысла, так как они влияют друг на друга прямым и косвенным образом. В сложной современной политической ситуации есть и религиозная сторона, которая тоже подверглась изменениям. У общества существует запрос на единую мораль, но, к сожалению, единой моральной базы пока не существует, и в нашем поликультурном обществе это труднодостижимо, поэтому каждый человек вынужден строить ее сам для себя.

### **Библиографический список**

1. Введение в курс философии [Текст]: учебное пособие / под ред. Ф.С. Файзуллина. – Уфа: Изд-во УГАТУ, 1996. – 408 с.
2. Калинкина, И.В. Конфликтология духовной сферы [Текст]: учебное пособие / И.В. Калинкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 159 с.
3. Митрохин, Л. Н. Русская православная церковь: современное состояние и актуальные проблемы [Текст] / Л.Н. Митрохин. – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 320 с.



4. Религиоведение [Текст]: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. М. М. Шахнович. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.

5. Словарь по этике [Текст] / под ред. И.Кона. – М.: Политиздат, 1981. – 447 с.

6. Электронный ресурс <http://www.blagininform.ru/vystuplenie-svyatejshego-patriarxa-kirilla-v-gosudarstvennoj-dume/> - февраль 2015г.

7. Электронный ресурс [http://vitalykovalenko.ucoz.ru/publ/stati/moral\\_religioznaja\\_i\\_svetskaja\\_mirovozzrencheskij\\_i\\_socialnyj\\_aspekty/2-1-0-7](http://vitalykovalenko.ucoz.ru/publ/stati/moral_religioznaja_i_svetskaja_mirovozzrencheskij_i_socialnyj_aspekty/2-1-0-7) - февраль 2015 г.

УДК 316.48

*М. А. Горелик, И. В. Калинин*

### **Государственно-национальная политика и межнациональные отношения**

**Аннотация.** В статье рассмотрен конфликтный потенциал межнациональных отношений, обострившихся на стыке XX и XXI века и повлекших за собой острые межнациональные конфликты. Проанализированы процессы, которые способствуют возникновению конфликтов, и сформулированы особенности данных конфликтов. Наибольшее внимание уделяется проблемам межнациональных конфликтов на территории РФ и их причинам. Сформулирован ряд рекомендаций, выполнение которых позволит снизить риск возникновения межнациональных конфликтов и как следствие снизит социальную напряженность в стране.

**Ключевые слова:** Конфликт, межнациональный конфликт, межэтнический конфликт, государственная политика, национальная политика.

Межнациональный конфликт - вид социального конфликта, возникающий в многонациональном государстве между народами (нациями) на основе обострения социально-экономических, территориальных, религиозных и др. противоречий [9].

Межэтнический конфликт – форма межгруппового конфликта, в котором группы с противоположными интересами различаются по этническому признаку [4].

Государственная политика (общественная политика) — совокупность целей, задач, приоритетов, принципов, стратегических программ и плановых мероприятий, которые разрабатываются и реализуются органами государственной власти с привлечением институтов гражданского общества [2].

Национальная политика в России — комплекс политических и организационных мер, проводимых властями России в отношении народов разных национальностей (национальных меньшинств), проживающих на её территории [6].

Конфликт - весьма сложное социально-психологическое явление, которое является неотъемлемой частью жизни человека и общества. То, насколько общество способно справляться с наросшим в нем напряжением и возникающими конфликтами, во многом зависит от его культурного развития и политики государства, направленной на улучшение жизни общества, мер по налаживанию отношений между различными слоями населения и различными этносами внутри страны и отношениями между нациями соседних государств.

Актуальность исследования связана с быстрым увеличением межэтнических конфликтов в начале 90-х годов по всему миру. По данным Стокгольмского международного института исследования проблем мира, две трети всех конфликтов в середине 90-х годов были межэтническими, в том числе в России, что застало мировое сообщество врасплох. Сообщество наций, 45 лет ориентировавшееся на сдерживание ядерных вызовов и достигшее в этом неоспоримых результатов, оказалось плохо подготовленным к адекватному ответу на новую глобальную угрозу [8]. В последние десятилетия зарегистрировано более 50 межэтнических вооруженных конфликтов.

В любом обществе социально-экономическое развитие и культурные изменения проходят неравномерно как в социальном, так и в территориальном плане, что, в свою очередь, приводит к противоречиям в интересах различных региональных групп и необходимости постоянного поиска нового баланса властных полномочий между их представителями.

В многонациональных государствах данные процессы неравномерного развития столь же закономерно приобретают определенную этническую окраску, поскольку разные народы населяют различные территории и имеют разное представительство в социально-классовых группах. Постепенно накапливаются и реальные социальные сдвиги, например, изменение социально-классовой структуры народов, появление многочисленной и влиятельной национальной интеллигенции и тому подобные результаты социокультурной модернизации. Таким образом, этнические конфликты можно считать практически неизбежным следствием самого факта существования и развития многонационального государства [9].

Большинство особенностей в межнациональных этнических конфликтах носит социокультурный характер, например, различия в языке, религии, нормах, ценностях, обычаях, традициях, стереотипах, национальных символах, способах мышления и поведения и т. д.

Российская Федерация является одним из крупнейших полиэтничных государств мира. На ее территории проживают представители 193 этнических общностей (по данным переписи 2010 г.), обладающих отличительными особенностями материальной и духовной культуры. Большинство народов нашей страны на протяжении веков формировалось на территории современного российского государства и сыграло историческую роль в создании российской государственности и культуры [6].

Вместе с тем, сохраняются негативные факторы, часть которых обусловлена последствиями советской национальной политики, ослаблением государственности в 1990-е гг., ростом ксенофобии, этнического и религиозного экстремизма. На фоне глубоких общественных трансформаций по формированию свободного и открытого общества, рыночной экономики в постсоветской России проявились кризис российской гражданской идентичности, межэтническая нетерпимость, этнотерриториальный сепаратизм, вооруженный терроризм, в результате которых возникла опасность дезинтеграции общества вплоть до возможного распада страны.

К негативным факторам относятся современные территориальные споры и конфликты, связанные с неоднократными

произвольными изменениями административных границ СССР, репрессиями и депортациями в отношении некоторых народов.

1. Высокий уровень социального и имущественного неравенства в обществе, региональной дифференциации, этнополитизация различных сфер жизнедеятельности являются факторами, негативно влияющими на развитие страны по пути ее модернизации.

2. Проникновение в культурно-информационную систему идей и принципов, чуждых культурным и религиозным основам жизни народов РФ, фрагментации единого социокультурного пространства, экспансии экстремистской идеологии, в результате чего возникает опасность принижения роли традиций культуры как главной основы в воспитании высокой духовности и патриотизма личности.

3. В сфере образования не уделяется должного внимания воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций российских народов, их опыта солидарности в укреплении государства и защиты общего Отечества, формированию на этой основе российской гражданской идентичности.

4. В системе управления сферой государственной национальной политики не решены вопросы межведомственной и межуровневой координации, раннего предупреждения проявлений ксенофобии, радикализма и экстремизма. Поддержание межнационального согласия, своевременное урегулирование конфликтных ситуаций, содействие диалогу, пропаганда взаимоуважительных отношений между представителями различных национальностей не стали приоритетными в работе органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления и их должностных лиц [4].

Особой задачей урегулирования этнического конфликта является достижение национального согласия, представляющего собой сложный процесс примирения конфликтующих сторон, согласования их интересов, устремлений и требований, достижение взаимоприемлемого результата.

Национальное согласие возможно при участии в согласительном процессе наряду с легитимными властными структурами представителей различных общественных, национальных, политических организаций, движений, инициатив на основе

консенсуса всего общества. В демократическом обществе, обществе открытого типа, где социальные, политические, экономические, национальные и другие различия ярко выражены, национальное согласие является инструментом регулирования отношений между различными группами, общностями, в том числе и этническими. Национальное согласие предупреждает перерастание обострившихся в обществе противоречий в деструктивные, разрушительные конфликты. Достижение его осуществляется в процессе переговоров, носящих конструктивный характер.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что промежуточные концепции вроде "политической корректности" или "толерантности" лишь временно снижают уровень межнациональной конфликтности, при этом замалчивается внутренняя неприязнь и ксенофобия. Такие промежуточные концепции эффективны в том случае, если существуют инструменты контроля над ситуацией, будь то общественная мораль или суд. Однако постепенно возрастает социальная напряженность, которая в результате способна перейти из скрытой формы конфликта в открытую.

Мы предлагаем ряд мер, необходимых для снижения риска возникновения межнациональных конфликтов:

1. Пропаганда традиций культуры как главной основы в воспитании высокой духовности и патриотизма личности.
2. Реформа в сфере образования, основная особенность которой – внимание воспитанию культуры межнационального общения.
3. Формирование конфликтологических центров и комиссий по решению межэтнических конфликтов.
4. Повышение конфликтологической культуры населения с помощью СМИ.
5. Разработка системы раннего предупреждения ксенофобии и межнациональных конфликтов.

Можно сделать вывод, что многоуровневая государственная национальная политика снижает риск возникновения межнациональных конфликтов и сглаживает межнациональные разногласия. Данный факт связан с тем, что лишь государство имеет правовые рычаги воздействия на такой конфликт и имеет возможность не только урегулировать этот конфликт, но и предупредить его, учитывая потребности народностей, находящихся на его территории.

### Библиографический список

1. Арефьев, А. Л. Дети из семей иностранных мигрантов как новое явление в российских школах: социолингвистические и экономические аспекты [Текст] / А. Л. Арефьев // Демоскоп № 441 – 442, 1-14 ноября 2010 г.
2. Басаргин, В. Ф. О мерах по гармонизации межнациональных отношений и созданию условий для этнокультурного развития народов России [Текст] / В. Ф. Басаргин // Вопросы местного самоуправления. – 2011. – № 4. – С. 90–93.
3. Беджанов, М. Б. Этнические образования и межнациональные отношения [Текст] / М. Б. Беджанов // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. регионведение : философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – Вып. 1. – 2012. – С. 115–119.
4. Дробижева, Л.М. Этнические конфликты [Текст] / Л.М. Дробижева // Социальные конфликты в меняющемся российском обществе (детерминация, развитие, разрешение) // Политис. – 1994. – №2. – С.109.
5. Мещерякова, С. Н. Гражданско–правовое регулирование освещения российскими СМИ межнациональных проблем [Текст] / С. Н. Мещерякова // Философия права. – 2011. – N 5. – С. 45–48.
6. Нурышев, Г.Н. Внутренняя геополитика России: современные этнополитические вызовы // Экономика и экологический менеджмент: Электронный научный журнал НИУ ИТМО. URL: <http://economics.open-mechanics.com/articles/871.pdf>. – 2013. – № 2.
7. Сморгунов, Л. В. , Альгин А.П., Барыгин, И. Н. и др. [Текст] / под ред. Л. В. Сморгунова. // Концепции и проблемы государственной политики и управления. – Ч. 1. – М.: РОС-СПЭН, 2006. – 381 с.
8. Старушенко, Г.Б. Национальные и региональные конфликты: предотвращение и урегулирование [Текст] / Г.Б. Старушенко. – М., 1995. – 240 с.
9. Шарафулин, М. М. Межнациональные конфликты: причины, типология, пути решения [Текст] / М. М. Шарафулин // Проблемы образования, науки и культуры. – М., 2006. – С. 64–73.

## Роль региональных СМИ в современных конфликтах

**Аннотация.** В статье рассматриваются направления влияния СМИ на сознание и поведение людей в конфликтных ситуациях. Исследования, проведенные автором в Ярославской области, раскрывают источники кризиса доверия населения к средствам массовой информации, показана необходимость формирования независимых, общественно активных СМИ для создания эффективного информационного пространства, конструктивного урегулирования конфликтов.

**Ключевые слова:** средства массовой информации, общественное сознание, управление конфликтами, эффективное информационное пространство, конструктивное разрешение конфликтов.

В современном мире наблюдается рост влияния СМИ во всех сферах жизни общества. Они часто вмешиваются в конфликты, существующие в обществе, а иногда и являются их причиной, выступают как фактор, определяющий сознание и поведение людей.

Содержание, форма, лексическое особенности построения журналистского текста способны сформировать определенный психологический настрой. От публицистического материала, анализирующего тот или иной конфликт, можно получить различные эффекты. Все зависит от цели, поставленной перед автором, и от того, на какую аудиторию материал рассчитан. Поданная соответствующим образом информация может способствовать как последующему разрешению конфликта, так и его усугублению. Средства массовой информации играют важную роль в формировании общественного мнения по проблемам развития общества, а также являются и существенным фактором поддержания стабильности в социуме и важным элементом механизма конструктивного управления конфликтами. Вместе с

тем, средства массовой информации могут играть и потенциально негативную роль, являясь инструментом инициирования и эскалации конфликтов в различных сферах. Содержание, форма и динамика сообщений, передаваемых СМИ, оказывают заметное влияние на психологическое состояние аудитории, ее отношение к окружающей действительности [3].

В целом средства массовой информации создают установки, влияющие на поведение людей в конфликтных ситуациях, формируют стереотипы поведения социума, сами являются инструментом для разжигания различных конфликтов. Таким образом, СМИ могут играть как конструктивную, так и деструктивную роль в изменении уровня конфликтности населения. Данная тенденция ярко выражена на федеральном уровне и является предметом многих исследований.

Но на данный момент не существует комплексных исследований о влиянии СМИ на уровень конфликтности в обществе на региональном уровне, поэтому целью нашей работы стало комплексное рассмотрение роли и функций печатных СМИ Ярославской области в конфликтах местного уровня.

В рамках достижения поставленной цели представляется необходимым решение целого ряда более конкретных научных и теоретических задач:

- выявление основных типов конфликтов в регионе;
- характеристика рынка печатной продукции Ярославской области;
- раскрытие специфики освещения конфликтов в местных региональных СМИ;
- рассмотрение роли печатных СМИ в возникновении и развитии конфликтов.

В ходе исследования были выдвинуты следующие тезисы:

- в регионе наблюдается снижения уровня доверия к местным печатным СМИ по сравнению со СМИ федерального значения;
- на местном уровне преобладает тенденция коммерциализации и огосударствления СМИ;
- преобладают нейтральная и деструктивная позиции региональных СМИ в конфликтном взаимодействии.



С целью изучения рынка печатной продукции города, региона был проведен опрос посредством индивидуального анкетирования, в нем приняли участие 320 человек.

Проведенное исследование показало, что в регионе существует кризис доверия к местным СМИ. Его источником является ряд причин:

- использование местных СМИ для манипулятивного давления на граждан в ходе предвыборных кампаний;
- низкий уровень профессиональной этической культуры журналистов в городе, нехватка кадров;
- финансовая зависимость городских СМИ от различных властных структур.

В ходе анкетирования были выявлены наиболее популярные печатные издания Ярославля и городов области и проведен анализ публикаций этих изданий. Как видно из анализа тематики всех изданий города, региональная пресса практически не откликается на события российского и мирового масштаба, а действует только на локальном уровне, это отличительная черта практически всей региональной прессы на данном этапе развития.

Контент-анализ статей показал, что приоритетной для прессы области является социально-бытовая тематика (льготы, пособия, тарифы, вопросы благоустройства города и проблемы ЖКХ). Было установлено, что преобладающие позиции в рассматриваемых изданиях занимают информационные жанры, а именно: новостная заметка, интервью.

Результаты исследования показали, что аналитические жанры и жанр журналистского расследования на страницах региональных газет практически не встречаются. Региональные газеты публикуют официальные постановления местных властей, полезную потребительскую и юридическую информацию, организуют диалог читателей и различных городских служб. Большинство городских газет придерживается умеренно общественно-политических взглядов. Также развитие получают рекламно-информационные жанры. Нередко использование пресой текстов, относящихся к категориям связей с общественностью и рекламы, имеет деструктивный характер, связано с искажениями в отражении фактов и реальной картины жизни. Подача неполной информации приводят к манипулированию обще-

ственным мнением и нередко к возникновению социального конфликта.

На региональные СМИ сегодня возложена функция повышения уровня информатизации региона, с которой они успешно справляются, оставаясь при этом пассивными наблюдателями. Строгое следование журналистов информационной «повестке дня», устанавливаемой «свыше», зависимость от официальных источников, регулярно предоставляющих текущую информацию, обесценивает прессу как инструмент предупреждения и конструктивного урегулирования конфликтов и способствует падению читательского интереса [4].

В большинстве конфликтных ситуаций печатная пресса остается в стороне, занимая нейтральную позицию, хотя ситуация на общенациональном уровне говорит о том, что она может оказывать конструктивное влияние на предупреждение и урегулирование конфликтов различного рода. Печатная пресса обладает большим уровнем аналитичности по сравнению с телевидением, которое часто показывает внешнюю, поверхностную сторону событий, а печатные материалы глубоко раскрывают причины этих явлений с максимальной доказательностью. Но на региональном уровне этот потенциал сейчас практически не используется [2].

По результатам исследования можно говорить о необходимости формирования независимой, организованной, общественно активной системы печатных СМИ в регионе. Это является важным для эффективного функционирования информационного пространства, то есть создания благоприятных условий для того, чтобы каждый житель мог получить всю сумму сведений для выработки мнений, принятия решений и формирования гражданской позиции. Наличие такой системы может обеспечить достижение социального партнерства и избежать конфликтных ситуаций. При условии успешного становления общественных функций региональной журналистики печатные СМИ могут активно участвовать в выработке и принятии законодательных, государственно-административных решений и отражать позицию разных слоев населения.

### Библиографический список

1. Анцупов, А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов [Текст] / А. Я Анцупов, А. И. Шипилов – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Засурский, Я. Н. и др. Система средств массовой информации России [Текст]: учеб. пособие / Я. Н. Засурский, М.И. Алексеева, Л. Д. Болотова; под ред. Я. Н. Засурского. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 259 с.
3. Евстафьев, В.А. Журналистика и реклама: основы взаимодействия (опыт теоретического исследования) [Текст] / В.А. Евстафьев. – М.: ИМА-Пресс, 2001. – 264 с.
4. Корконосенко, С. Г. Основы творческой деятельности журналиста [Текст]: учебник / С. Г. Корконосенко. – СПб.: Знание, СПБИНВЭСЭП, 2000. – 272 с.
5. Мельников, М. А. и др. Прикладная конфликтология для журналистов [Текст] / М. А. Мельников, А.В. Пчелинцев, В.К. Малькова. – М.: Права человека, 2006. – 158 с.
6. Шкондин, М. В., Реснянская, Л.Л. Типология периодической печати [Текст] /М. В. Шкондин, Л. Л. Реснянская. - Аспект-Пресс, 2007. – 236 с.

УДК 37.02

*Т.А. Брагина*

#### **Деятельность школьной службы примирения как условие формирования конфликтологической компетенции участников образовательного процесса**

**Аннотация.** В условиях участвовавших конфликтных ситуаций в современной школе встает необходимость эффективного управления ими и использования новых методов предотвращения и разрешения противоречий. Автор статьи обращает внимание в первую очередь на понятие конфликтологической компетенции и формирование ее у участников образовательного процесса. Для реализации данного замысла автор отмечает необходимость создания и развития школьной службы примирения.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтологическая компетенция, школьная служба примирения, участники образовательного процесса, разрешение конфликта.

С развитием конфликтологии сформировалось понятие «конфликтологическая компетенция» – способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевод социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло [2]. Конфликтологическая компетенция обозначает уровень осведомленности о возможных стратегиях поведения конфликтующих сторон и умение оказать в конкретной конфликтной ситуации содействие в реализации конструктивного взаимодействия.

Конфликтологическая компетентность — одно из важнейших качеств, которое необходимо современному участнику образовательного процесса. Знание конфликтологии, успешное ведение переговоров, умение разрешать и управлять конфликтом, в условиях совместной деятельности достигать соглашения, приобретение опыта управления конфликтами и использование его в практической деятельности – неперенная составляющая подготовки преподавателя. Знания, умения и навыки, имеющие отношение к конфликтологической компетентности, стремление к применению ненасильственных способов разрешения конфликтов важны практически для всех активных участников гражданских отношений, особенно для тех, чья деятельность носит общественный характер, например, для юристов, политиков, преподавателей. Следует быть искусным в предотвращении (профилактике) конфликтов, в их регулировании и в справедливом, практически эффективном и надежном их разрешении, чтобы сделать жизнь более гармоничной.

Традиционные средства разрешения конфликтов, такие, как увещания и беседа, наложение административных и дисциплинарных взысканий, больше похожие на наказание, которые применялись в образовании до недавнего времени, не помогают зачастую разрешить спор или преодолеть конфликт. Традиционные средства малоэффективны, поэтому специалисты – конфлик-

тологи, психологи, юристы, педагоги стали искать новые пути, способы разрешения конфликтов. Одним из таких способов, является развитие школьной службы примирения (ШСП). ШСП – это форма социально-психологической помощи всем участникам образовательного процесса в конфликтах, тяжелых жизненных ситуациях, случаях правонарушений обучающихся.

Задачи школьной службы примирения заключаются в следующем:

- проводить примирительные программы по возникающим конфликтам в школе;
- учить детей общаться друг с другом и окружающими;
- популяризировать деятельность ШСП среди педагогов и родителей.

Однако во многих образовательных учреждениях ШСП не существуют или они недостаточно развиты. Необходима конфликтологическая подготовка работников педагогических специальностей, главным образом учителей.

Чтобы решить данную задачу, следует произвести анализ в школе и выяснить причины острых конфликтов. В качестве конфликтологических факторов в школе могут быть:

1. Общая тревожность в школе – общее состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживание социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка [1].

На основе проведенной диагностической работы разрабатывается программа работы ШСП с участниками образовательного процесса, которая включает в себя:

- Занятия с обучающимися, направленные на снижение конфликтности в классе и создание благоприятной атмосферы.
- Занятия с учителями для формирования конфликтологической компетентности.
- Родительские собрания, на которых производится обучение поведению в конфликтных ситуациях.

Формировать конфликтологическую компетентность необходимо у всех участников образовательного процесса, что позволит снизить конфликтность в школе и создать в ней благоприятную атмосферу.

### **Библиографический список**

1. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с
2. Хасан, Б. И. Конфликтная компетентность - атрибутивный эффект развивающего обучения [Текст] / Б. И. Хасан // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы: материалы 3-й науч.-практ. конф. – Красноярск, 1996. – Ч.1. – С. 42-47.

## СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

### МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.03

*В.Н. Гурьянчик*

#### **Социально-психологические проблемы выбора профессии**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы выбора профессии, основные ситуации, в которых это происходит. Выделены связанные с процессом выбора социально-психологические проблемы, а также возникающие при этом ошибки.

**Ключевые слова:** профессия, выбор, социально-психологические проблемы, ситуации выбора, ошибки выбора профессии.

Миллионам людей многократно в жизни приходится задумываться о выборе своего профессионального будущего: где и как получить профессию и специальность, какой работой заниматься, как приобрести высокую квалификацию, насколько знания, опыт, личные качества соотносятся с требованиями к привлекающей профессии.

Можно выделить основные ситуации, в каких человек делает выбор профессии: 1) традиция: вопрос о выборе не возникал в силу традиции, обычаев; 2) случай: выбор произошел случайно в силу некоего события; 3) долг: выбор профессии связан с представлением о долге, о своей миссии, призвании или обязательствах перед людьми; 4) целевой выбор: выбор связан с сознательным определением целей профессиональной деятельности, исходя из анализа реальных проблем и путей их решения (до момента выбора знает о будущей профессиональной деятельности).

Правильный выбор человеком профессии в любом обществе опирается на гармоничное сочетание трех основных позиций: хочу, могу, надо. Они и определяют тот или иной характер мотивации. Реальное же трудоустройство в условиях рыночной

экономики зависит, прежде всего, от состояния рынка труда – соотношения спроса и предложения на рабочую силу определенного качества.

Несомненно, что выбор первой профессии происходит, как правило, спонтанно, молодой человек выбирает специальность, руководствуясь соображениями престижности вуза, стоимости обучения, доступности, зачастую под давлением родителей, не учитывающих способности и предпочтения ребенка.

Ежегодно выпускники общеобразовательных учреждений оказываются перед выбором: продолжить образование; устроиться на работу и одновременно учиться дальше; работать и обучаться профессии на ускоренных курсах. При этом 67% старшеклассников-выпускников не имеют представления ни о содержании дальнейшего образования, ни о предстоящей работе. Многие из них уповают на случай («как получится»), 27% считают, что об их дальнейшей трудовой и жизненной карьере должны позаботиться родители. И только 4% старшеклассников высказывают предположения, что в решении этих важных вопросов им может помочь школа [1].

Опросы старшеклассников показывают, что образ рынка труда состоит во многом из нечетких представлений, без осознания социальных отношений, без представлений о будущей профессиональной деятельности. Старшеклассники утверждают, что «школа не дает знания о рынке труда» и роль школы в формировании представлений о нем невелика. 55% респондентов считают, что критерием успешности человека на рынке труда являются «зарплата» и «материальная обеспеченность». Лишь некоторые указали на «самореализацию» (11%), «желание заниматься своим делом» (2%), «личная заинтересованность и активность в труде» (3%) [2].

В выбранной профессии лишь 24% молодых людей нравятся само дело, которым они будут заниматься, остальных привлекают внешние атрибуты: деньги, престиж и пр. Менее 29% опрошенной молодежи полагают, что профессию нужно выбирать интуитивно, доверяясь прежде всего своим чувствам, остальные – или рационально, тщательно продумывая за и против, или вовсе не задумываясь, поскольку мир быстро меняется и говорить о долгосрочной перспективе бессмысленно [3].



Данные опросов показывают, что среди основных мотивов смены места работы специалистов после окончания вуза являются: материально-экономические – 42,3% опрошенных; карьерные – 27,7%; инновационные – 11,5%; морально-психологические – 11,4%; ошибка выбора профессии – 8,4%; семейно-бытовые – 5,3% [4].

Негативные моменты, связанные с демотивацией или сменой профессиональных ориентиров, как правило, следствие ошибок, которые допускают старшеклассники при выборе профессии. Н. Зотова сформулировала основные из них: ошибка первая – выбор профессии под влиянием товарищей, за компанию. Чаще всего такую ошибку совершают учащиеся с низким уровнем готовности к выбору профессии.

Ошибка вторая – возложение ответственности за выбор на ближайших взрослых – родителей, учителей и др.

Ошибка третья – ориентация преимущественно на престижность и «доходность» профессии. В настоящее время это одна из наиболее распространенных ошибок.

Ошибка четвертая – увлечение одной, например, внешней стороной профессии, так называемые «романтические фантазии».

Ошибка пятая – перенос отношения к знакомому профессионалу на его профессию. В истоках данной ошибки все те же «романтические фантазии».

Ошибка шестая – отождествление учебного предмета с профессией. Школьники в основном ориентируются на свое «могу», мало занимаются своим «хочу», а о «надо» думают в основном с точки зрения престижности и финансовой стороны.

Ошибка седьмая – устаревшие представления о профессии.

Ошибка восьмая – отсутствие привычки разбираться в своих личных качествах.

Ошибка девятая – незнание или недооценка своих физических особенностей, недостатков, существенных при выборе профессии.

Ошибка десятая – незнание основных действий, операций и их порядка при подготовке к выбору профессии [5].

Каковы же результаты такого выбора? Каждый десятый из опрошенных студентов, уже обучаясь на 3-4 курсах, понял, что его в этой профессии ничего не привлекает и сменит ее при

первой возможности. В настоящее время около 40% молодых людей меняют профессию уже в течение двух лет после окончания училища, техникума или вуза, а в целом 80% населения работает не по специальности, указанной в дипломе.

### **Библиографический список**

1. Юдина, Л.Г. Профориентационная деятельность как подсистема целостного образовательного процесса [Текст] / Л.Г. Юдина // Воспитание школьников. – 2010. - № 2. – С. 27-33.
2. Вечерин, А.В. Представления старшеклассников о рынке труда [Текст] / А.В. Вечерин // География в школе. – 2007. – № 4. – С. 66.
3. Уланов, В.В. «Механизм подсознания» и выбор своего предназначения [Текст] / В.В. Уланов // Директор школы. – 2007. – № 3. – С. 80-85.
4. Силласте, Г.Г. Модернизация высшего образования как фактор развития рынка труда и профессий в России (социологический анализ) [Текст] / Г.Г. Силласте // Безопасность Евразии. – 2005. – № 4. – С. 455.
5. Зотова, Н.Н. Происхождение ошибок старшеклассников при выборе профессии и возможность их профилактики [Текст] / Н.Н. Зотова // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2010. - № 2. – С. 102-110.

**УДК 74.5**

*Б.И. Дергачев*

### **Современные тенденции менеджмента в образовательной сфере**

**Аннотация.** В статье проводится анализ ключевых проблем управления в сфере образования, которые приводят к снижению его качества.

**Ключевые слова:** менеджмент, сфера образования, организация высшего профессионального образования.

Масштабная реформа в образовательной сфере постепенно переходит из концептуальной фазы в плоскость реализа-

ции практических решений. В этом направлении сделано уже довольно много. Ведущие вузы страны успешно осваивают современные образовательные технологии, приближаясь, по мнению многих, к мировым стандартам среднего и высшего образования. Всё чаще можно услышать утверждения о том, что коммерциализация, в первую очередь высшей школы, требует и новых подходов к формированию системы управления и корректировки образовательной деятельностью. Вопрос этот представляется крайне сложным и, конечно, не сводится только лишь к перенесению принципов современного менеджмента в процесс учения.

Вопрос о будущем высшей нашей школы – это вопрос о будущем страны, ибо школа (как средняя, так и высшая) даёт не только общие и специальные знания и навыки, но формирует мировоззрение и связанные с ним ценности. За последние 20 лет произошла очевидная трансформация образования, оно перешло невидимую грань – за которой неуклонно и последовательно началась утрата качества. Проводимая в последние годы Министерством образования и науки России программа модернизации образования частично решает эту проблему, но далеко не всё из того, что требует серьёзного осмысления и немедленного действия.

Показательным является тот факт, что в обиходе широкой педагогической и вузовской общественности с лёгкой руки председателя РОСРО, ректора Государственного университета - Высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ) Я. Кузьмина появился термин «псевдообразование». И означает он не что иное, как некачественное высшее образование, практикуемое почти открыто сегодня в России. Этому во многом способствует и сложившиеся реалии российской общественно-экономической практики.

Во-первых, сфера коммерции и бизнеса не требует сверхвысокой подготовки; акцент переносится на природные данные, простые навыки и практику; в этом смысле широкомасштабное университетское образование, в том числе и гуманитарное, заведомо избыточно для целей корпоративного бизнеса.

Во-вторых, бизнес - ориентированное общество не склонно финансировать затратную сферу (высшее образование), не приносящую явной пользы. Здесь в полной мере проявляется принцип оптимизации прибыли. Разрешается эта проблема самими студентами, которые оперативно реагируют на складыва-

ющуюся ситуацию и негласно выбирают тот тип образования, который им нужен. Кроме того, интеллектуалоёмкие секторы отечественной экономики до сих пор находятся в депрессивном состоянии, и основной спрос предъявляется на представителей сферы услуг, для оценки профессиональной пригодности которых практикуется главный критерий – опыт работы, пусть даже минимальный.

В – третьих, у нас сформировался новый стереотип образования – слепое копирование западных систем обучения, особенно основанных на игровых методиках, привело к тому, что у студентов сложился новый стереотип в отношении того, как их должны учить: учёба должна приносить максимум удовольствия, а то, что учёба, – это тяжкий труд, уходит на второй и третий план. Попытки отдельных добросовестных преподавателей предъявлять высокую требовательность к качеству усвоения предлагаемого материала, сложной информации вызывают, как правило, довольно жёсткую ответную реакцию.

Отмеченные моменты предполагают решение широкого круга вопросов организации работы высшей школы и организации преподавательского труда. Современная система менеджмента позволяет использовать отдельные апробированные комплексы методов и форм, позволяющие обеспечить эффективное функционирование вузов. Для достижения этих целей нет необходимости в проведении революционных преобразований. Наоборот, условием успеха реформ является преемственность тех лучших черт, которыми обладала советская система, в свою очередь сохранившая ряд важных принципов, сложившихся до 1917 года. К их числу относятся:

- жесткие принципы централизации системы образования, от начальной до высшей школы, при чётко продуманной преемственности ступеней. Где бы абитуриент ни получил среднее образование, он должен иметь реальную возможность продолжить обучение в любом вузе страны;

- ориентация на фундаментальность при составлении учебных программ средней общеобразовательной школы. Специализация – дело вузов;

- единые государственные стандарты подготовки и аттестации всех категорий специалистов. В рамках Болонского про-

цесса к этой цели движется вся Объединённая Европа, у нас же эта практика сложилась исторически много ранее;

- преобразования должны носить взвешенный, комплексный характер, недопустимо чрезмерное увлечение одними мерами в ущерб другим.

УДК 308

*Г.А. Филиппов*

### **Социокультурный подход в исследовании социальных систем**

**Аннотация.** В статье раскрываются основные положения неоклассической методологии исследования социальных систем, выявляются ограничения «классических» методов и новые принципы применения системного подхода, методологии социальных исследований, методологии изучения культур, философии культуры. Основной идеей нового взгляда является социокультурный подход, а основными принципами - феноменологическая уникальность, культуросообразность и ценностная детерминация социокультурных процессов.

**Ключевые слова:** социокультурный подход, неоклассическая методология, культуросообразность, исследования социальных систем.

Актуальность необходимости междисциплинарных исследований сегодня вызывает все меньше сомнений, однако чаще всего речь идет о соотносимости, применимости результатов исследования одной дисциплины в рамках другой, то есть при неизменности методов изменяются лишь проекции объекта, и эти проекции соотносятся. В исследовании социальных систем мы попытались использовать тенденции изменения самих научных подходов, возможных в современной ситуации постмодерна. Не пытаясь поставить в один ряд выбранные нами теоретические подходы, мы обозначим их, исходя из специфики самого объекта изучения. Первым подходом выступает, безусловно, системный подход, так как сама категория «социальная система»

возможна только в его рамках. Второй теоретической предпосылкой служит развивающаяся методология социальных исследований как альтернатива естественно-научному подходу. Третьей - методология изучения культур (именно во множественном числе) как реакция постмодерна на последствия модернизационного подхода. Четвертый возможен через философию культуры как предопределяющего условия существования и развития социальной системы.

Системный подход применяется в решении множества научных проблем, вызванных применявшимися до него натуралистическими методами. Формула «знание о целом = знанию о его частях» сменилась на формулу «знание о целом = знанию о его частях, их взаимосвязях и функциях, возможных только внутри этого целого». Однако мы можем отметить ограниченность в применимости системного подхода в таком его понимании к развивающимся системам. А.И. Пригожин считает, что в практическом применении системного подхода (то есть в применении его к исследованию и построению конкретных типов объектов) заметен упор на равновесие системы, ее внутреннюю непротиворечивость. Явно или нет, но именно так трактуется сущность целостности. Но ведь это динамичные, социальные объекты, живущие своей жизнью, противоречивые, развивающиеся [4, с. 17].

Действительно, симптомов такой «непротиворечивости» мы можем отметить достаточно много: появление множества технологий (в том числе обучения и воспитания), создание целостных концепций, моделей, формулирование универсальных ценностей, к которым необходимо стремиться в управлении, вводятся критерии определения эффективности процесса управления. А.И. Пригожин видит выход в модернизации самого системного подхода путем перевода его на диалектическую основу. «Системный подход на диалектической основе состоит в рассмотрении объекта в напряженном равновесии, то есть через выделение в нем существенных противоречий как основы его развития. ...Системный подход знает один главный способ анализа объекта - через разложение его на подсистемы. Тогда в центр внимания выдвигаются структурные связи объекта, взаимодействие его составных частей. Диалектика же вводит другой

принцип анализа объекта - через его разнокачественность, тождество в многозначности. Иначе говоря, один и тот же объект в одно и то же время обладает существенно разными, во многом противоположными качествами» [4, с. 18].

Неравновесность, неустойчивость систем стали и основным предметом изучения такого постнеклассического направления, как синергетика. «Согласно синергетическому видению мира большинство существующих в природе систем – системы открытого типа. Между ними постоянно происходит обмен энергией, веществом, информацией. Поэтому для сложноорганизованных систем открытого типа характерна постоянная изменчивость, стохастичность» [6, с. 17]. Таким образом, представляя развитие социальной системы в виде процесса, в котором одна структура сменяет другую, на наш взгляд, необходимо отметить, что смена этих структур подчиняется внутренним побудительным механизмам, может происходить не всегда целенаправленно, способна произойти помимо воли субъектов системы, большую роль в которой играет среда, так как система открытая, и случай.

Методология социальных исследований. В качестве примера мы используем такую социальную систему, как воспитательную систему образовательной организации. При изучении этого феномена педагогика в большинстве случаев использует основные принципы классической науки, наиболее ярко прослеживающимся из которых, на наш взгляд, является методологический редукционизм. В его основе лежит представление о возможности выработки некоторого универсального стандарта научности, которым до настоящего времени служили точные дисциплины, например, физика. Интересно отметить, что, действительно, именно физика, по мнению А.В. Кезина, выступала образцом для оценки: какое знание могло быть названо научным, а какое нет [2, с. 270].

Основная логика педагогических исследований прямо соответствует принципам формально-логического анализа, применяемого в естественно-научной сфере: формулировка познавательной проблемы, постановка целей и задач исследования, прогнозирование результатов, опытная или экспериментальная проверка (с обязательным наличием контрольного замера), апробация результатов с целью доказательства универсальности

применимости полученных данных для всех регионов и, наконец, включение полученных данных в русло современной теории. Однако, как свидетельствует литература по методологии современной науки, устои самой классической науки начинают переживать глубокий кризис. До настоящего момента проблемы, связанные с тем, что многие положения классической методологии в исследовании социальных систем были неэффективны в тех или иных условиях, объяснялись несовершенством методов, малым эмпирическим материалом, сложностью изучаемого объекта и тому подобным. Теперь же совершенно очевидно: что рождение этих проблем вызвано тем, что классическая методология имеет вполне определенные границы своей применимости [5, с. 10]. Аргументы критиков направлены на те постулаты, которые так долго пробивали себе дорогу в педагогическое исследование, а теперь испытывают свою ограниченность даже в той самой «классической» физике. В первую очередь, критикуются такие положения, как выдвигание истинности в качестве описательной и нормативной характеристики, фундаменталистская обоснованность научных теорий, методологический редуционизм и идея социокультурной автономии научного знания [2, с. 282]. Подобная критика периодически возникала в истории науки всякий раз, когда «ее величество Рациональность» не справлялась с объяснением сложных феноменов и корень ответов на поставленные познавательные вопросы находился как раз в неделимости, в постижении целиком, в принятии уникальности и сложной внутренней взаимосвязанности объекта.

Еще большие основания для критики классическая методология имеет применительно к исследованиям в социальной сфере: во-первых, нет (и не может быть) четких обоснований для теоретических положений подобных концепций, так как их поиск приводит либо к бесконечному регрессу теории, либо к эпистемологическому кругу, который неэффективен, либо к остановке процесса обоснования, которая всегда в той или иной степени произвольна. Данное ограничение получило название «трилеммы Мюнхаузена», сформулированной Г. Альбертом [2, с. 285]; во-вторых, единство способов изучения социальных систем (как принцип классической методологии) уже сейчас практически отсутствует. Необходимость корректности влияния ис-



следователя на процесс развития социальной системы порождает к жизни множество «мягких» методов исследования; в-третьих, теорию нельзя будет назвать полной, законченной, так как исследование направлено не на собственное развитие науки, а на практические нужды в решении разнообразных познавательных проблем, что в целом положительно, но, тем не менее, не отвечает критериям классического научного знания; в-четвертых, исследование не может не зависеть от социальных условий его проведения: от актуального исследовательского поведения ученых, от методологических стандартов оценки результатов научно-исследовательской деятельности и так далее, что не соответствует принципу социокультурной автономии научного знания.

Классическая методология социального (в том числе педагогического) исследования предполагает жесткие методы анализа и концептуального синтеза на основе общих элементов изучаемых объектов, причем принято считать, что критерии для подобных операций объективны. Но чаще результат того или иного изменения социальной системы соотносится лишь с целевой установкой исследователя, а чаще автора данного нововведения. В случае, если изменение соответствует целям, оно интерпретируется как положительное, и наоборот. По этой причине количество оценок того или иного явления зависит от количества интерпретаторов. Все это вызывает потребности обращения к принципиально новой «неклассической» методологии исследований.

Неклассическая методология - сравнительно молодое направление науки и по строгости построения концептуального аппарата пока уступающее классическим постулатам. Принципиальное значение для нас имеют данные о том, что сегодня постепенно жесткий концептуальный синтез классического типа замещается «мягкими» методами социального познания с гибкой настройкой на социально-исторические и культурно-антропологические характеристики исследуемых объектов. Им органически присущи ориентация на понимание, диалог и культурное посредничество, необходимые в столь сложном современном мире [5, с. 10].

Ядром новых методологий оказывается исследование диалога социальных и культурных форм, а практической задачей – налаживание социальных коммуникаций. Их мировоззренческой основой становится не образ грядущего «преодоления исторически сложившихся культурных различий», а признание ценности культурного многообразия, сохранение и наращивание «цветущей сложности культуры» как генофонда цивилизационных мутаций [5, с. 10]. Основным критерием истинности знания о том или ином объекте служит его «отнесение к ценности». Относя феномен к системе общепринятых в данном социуме ценностей, мы выявляем в нем не общее как основу повторяемости, а значимое, это становится мерой объективности научного неклассического знания. Поэтому необходимо всегда обозначать позицию исследователя: с каких ценностных ориентаций происходит та или иная оценка.

В качестве методов, применяемых в неклассической методологии, нам удалось выделить методы социально-культурной герменевтики, основанные на продуктивной аналогии социального действия с текстом, уместные при анализе массовых действий, детерминированных общими идеалами и ценностями; методы экспертной оценки, применимые к специфике отдельных случаев, конечным результатом которых является не истина как таковая, а оценка, выступающая консенсусом профессионалов, итогом согласования отнюдь не безличных мнений. В экспертизе реализован интеллект и весь духовный опыт эксперта, включающий не только обыденное, но и артикулированное, а зачастую и просто невыразимое в языке знание, в литературе удачно обозначенное как «знание на кончиках пальцев», «на острие взгляда»; методы социальной феноменологии, применимые к изучению социально обусловленных мотивов действий, целостного понимания социокультурных феноменов, невозможного даже при детальном изучении каждого элемента и их взаимосвязи; методы этнометодологии, если нас интересует, какие сдвиги в содержании «фонового» (само собой разумеющегося) знания стоят за изменениями стандартов разговорной речи [3, с. 7].

Методология изучения культур. Развитие любой социальной (в том числе воспитательной) системы можно выразить графически в виде временной прямой (традиционная система -

становление системы - развитие и т. д.). Если попытаться объединить графические выражения развития нескольких социальных систем (по современному представлению об их развитии), то мы получим своеобразное «дерево развития» или, точнее, «куст развития», в котором кончики корней будут символизировать начало развития социальных систем, различные стволы - развитие по определенному типу, а кончики ветвей с листьями, цветами и плодами - различные конкретные социальные системы. Такое понимание эволюции встречается довольно часто, причем в крайних эволюционистских традициях один полюс рассматривается как содержащий традиционные системы, а другой - современные инновационные. Исследователи упускают из вида, что на обоих полюсах данных осей чаще всего имеют дело с двумя системами. Развитие же представляет собой дезинтеграцию одних системных качеств и интеграцию других. Эволюционистское направление подобных исследований достигло своей крайней степени - модернизма [1, с. 37]. Основной ключевой идеей модернизма служит необходимость всеобщего перехода от традиционных (отсталых) социальных систем к современным (прогрессивным).

Однако при сравнении протяженности путей традиционного развития учреждения и инновационного последний зачастую представляется кратким мигмом на горизонте истории организации. Что касается таких базовых понятий, как традиционные и современные организации, и здесь имеется ряд ограничений в самих основах модернизации как пути развития социальной системы. Это связано с тем, что понятия «традиция» и «современность» в сущности асимметричны и не могут составлять дихотомию. Так, между несколькими традиционными учреждениями различия могут быть больше, чем между каждым из них, и современным. Традиционные учреждения нельзя рассматривать как статичные и неподвижные, традиция подразумевает не только наследование, но и изменение. Такие учреждения тоже развиваются, и внедрение «прогрессивных» инноваций может вступить в конфликт с этим органичным развитием. И, наконец, традиции и современность не исключают друг друга, напротив, инновации базируются на традициях, а социальная система представляет собой сплав как современных, так и традиционных элементов [1, с. 42].

Методология современной социологии культуры ориентирует исследователя на отказ от попытки совершенствования, по его мнению, несовершенных социальных систем, так как это несовершенство может быть лишь результатом несовпадения ценностных культурных установок. «Модернизация... представляет собой лишь средство ускорить, упростить и облегчить путь, который «туземное» общество все равно - *volens nolens* - будет вынуждено пройти в силу неоспоримых законов социально-культурной эволюции, согласно которым все проходят один и тот же путь, но одни впереди на этой дороге, а другие - отстали. На деле же следствием модернизации практически везде было истребление и уничтожение культур» [1, с. 36].

Необходимо признавать ценность любой культуры воспитательных систем образовательных учреждений как самостоятельных уникальных феноменов, тем более, что в истории педагогики в основном и встречаются описания нестандартных, отклоняющихся от общего направления развития систем. Согласно этому подходу, нецелесообразна и формулировка каких-либо общих оснований, таких, как ценности, например, педагогической культуры, так как нам уже известны последствия подобных попыток принятия, например, Всеобщей декларации прав человека, подготовленной под эгидой ООН, когда группа ученых Американской антропологической ассоциации справедливо выступила с меморандумом, подвергающим сомнению универсалистскую концепцию прав человека. Согласно их позиции, «стандарты и ценности имеют особенный характер в разных культурах, из которых они происходят, поэтому всякая попытка сформулировать постулаты прав человека, вытекающие из представлений или морального кодекса одной культуры, препятствуют распространению такого рода декларации прав человека на человечество в целом» [1, с. 36].

Философия культуры. Традиционно регуляторная функция культуры рассматривалась как искусственный фактор развития социальных систем, противопоставляемый естественным, а естественное в большинстве случаев идентифицировалось с природным. Противопоставление культуры и естественного (или природы) стало классическим в мировой истории и философии, но с момента начала развития теорий систем, социологии, ки-

бернетики и синергетики оно сильно трансформировалось. Прежде всего, выделена неоднородность представленности искусственного и естественного в различных типах систем. Системы, по одной из предложенных классификаций, стали разделять на биологические (природные, экосистемы), технические (механические, электронные) и социальные, причем и это деление достаточно условно. Так, человек представляет собой социально-биологическую систему. Для биологических систем характерно проявление естественных свойств и развитие по естественным законам. Для технических систем - искусственные свойства и механизмы развития. Социальным системам приписывают определенную двойственность, то есть наличие как искусственных, так и естественных характеристик. Эту двойственность отмечают многие современные исследователи. Так, Г.П. Щедровицкий подчеркивает ее, называя социальные системы «кентавр-объектами» [7, с. 441].

На наш взгляд, основания для деления характеристик на искусственные и естественные не всегда являются в достаточной мере убедительными. Зачастую искусственное изменение, вносимое в ту или иную систему, впоследствии включается в состав ее естественных свойств. Говоря о влиянии культуры на социальные системы, многие социологи определяют культуру как искусственный регулятор деятельности, а условия, в которых функционирует система, как естественный регулятор. «Естественные условия» постоянно меняются, но социальная система не следует за этими изменениями. Она обладает определенной устойчивостью, а консервативным фактором, определяющим эту устойчивость, выступает культура. Культура обеспечивает стабильность социальных систем на протяжении долгого времени. Для человека считается естественным организовывать свою деятельность согласно меняющимся условиям, но существуют и созданные самим человеком искусственные нормы, ценности, именуемые культурой, которые являются в большей мере определяющим, стабилизирующим фактором. Перефразируя Ч. Морриса, можно сказать, что человеку естественно разрывать и есть мясо руками, но он вынужден действовать по нормам общества и воспользоваться ножом и вилкой. На наш

взгляд, рассмотрение культуры в таком искусственном ключе не всегда оправданно и верно.

Приведем примеры. Производя огранку и шлифовку алмаза с целью получения бриллианта, мы вносим в алмаз искусственные изменения, не свойственные алмазу. Для полученного же бриллианта огранка и шлифованные поверхности будут его естественными качествами. В свою очередь, помещение бриллианта в оправу будет для него искусственным актом, но естественным для бриллианта в составе кольца. Для собаки ошейник является искусственным новшеством (неестественным), но естественным для «собаки в ошейнике». Для первобытного человека введение в его жизнь культурных норм является искусственным актом, но естественным для человека, обладающего культурой. Культура социальной системы, определяющая принципы ее функционирования, является естественным регулятором системы, а осваиваемые новшества, апробируемые идеи - искусственными факторами.

Таким образом, для уточнения искусственности или естественности того или иного явления необходимо правильно выбрать объект для рассмотрения. Для прошлого состояния объекта те или иные качества искусственны, но они же являются естественными для объекта, ныне обладающего этими качествами. Социальная система в своем развитии по мере включения новых элементов в свою культуру переходит от одного своего объектного состояния к другому. В процессе изменения объект (воспитательная система) приобретает определенные новшества, они искусственны для него, но для созданного нового объекта, изменения в котором закончены и больше не происходят, - естественны.

Из этого следует вывод о том, что искусственные качества ведут к изменению и развитию объекта, а естественные, напротив, отражают его постоянство, стабильность. Таким образом, культура по отношению к воспитательной системе выполняет, во-первых, функцию управления развитием системы и, во-вторых, поддержания ее стабильности. Любое социальное действие возможно лишь в случае существования культуры, обеспечивающей его, то есть для изменения и развития социальной системы прежде необходимы изменения в ее культуре.

На основе избранной методологии мы сформулировали основные теоретические положения. Определяющим положением (принципом), на наш взгляд, следует считать признание всякой социальной (в том числе воспитательной) системы неповторимым уникальным феноменом, развивающимся по своему собственному направлению. Феномены можно описать, выделить присущие им элементы, но нельзя сравнить, оценить. В связи с этим всякие сделанные выводы должны четко определять границы своей применимости: «в данной системе», «для данных условий» и т. д.

Развитие социальной системы в прошлом, настоящем и будущем определяется культурой прошлого, настоящего и будущего этой системы и соответствует ей. Система такова потому, что такова ее культура. Культура подвержена изменениям, но оценочный подход к ней в принципе не может быть в этом случае применен. Культура не становится лучше или хуже, она изменяется под влиянием исторических, социальных и многих других факторов, поэтому и в отношении социальной системы мы можем сказать лишь то, что она изменяется, но не улучшается или ухудшается.

Объективным критерием, позволяющим отследить динамику развития социальной системы от произвольно выбранного состояния, будет выступать существовавшая в тот ограниченный момент времени система ценностей. Метод, позволяющий получить объективную информацию для данного изучаемого объекта в данной системе ценностей, получил еще со времен Риккерта название метода отнесения к ценности.

### **Библиографический список**

1. Ионин, Л.Г. Социология культуры [Текст]: учеб. пособие для студ. гуманит. и социально-экономич. направлений и специальностей вузов /Л.Г. Ионин. – М.: Логос, 1996. – 278 с.
2. Кезин, А.В. Идеалы научности [Текст] / А.В. Кезин // Философия и методология науки. В 2-х ч. Ч 1. – М.: SvR-Аргус, 1994. – 304 с.
3. Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается [Текст] / под. ред. Л.И.Новиковой. – М.: НИИ теории образования и педагогики РАО, 1996. – 240 с.

4. Пригожин, А.И. Современная социология организаций [Текст] / А.И. Пригожин. – М.: Интерпракс, 1995. – 295 с.
5. Смирнова, Н.М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки (феноменологические мотивы в современном социальном познании) [Текст] / Н.М. Смирнова. – М.: ЦОП Ин-та филос. РАН, 1997. – 222 с.
6. Шевелева, С.С. Открытая модель образования (синергетический подход) [Текст] / С.С. Шевелева. - М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 48 с.
7. Щедровицкий, Т.П. Избранные труды [Текст] / Т.П. Щедровицкий. - М.: Школа Культурной Политики, 1995. - 800 с.

УДК 316.6

*С.С. Золотарева*

### **Педагогическое влияние как фактор формирования групповой самооценки**

**Аннотация.** Проводится анализ педагогического влияния на формирование групповой самооценки группы.

**Ключевые слова:** педагогическое влияния, факторы влияния, группа, групповая самооценка.

Рассматривая проблему, можно отметить, что как в индивидуальной психике, так и в психологии групп существуют социально-психологические явления, выражающие разный уровень осмысленности социального окружения и себя в нем. К ним относятся сознание и самосознание группы [2], последнее из которых включает в себя такой компонент, как групповая самооценка.

Групповая самооценка определяется нами как оценка группой себя в целом и отдельных сторон своей деятельности, поведения исходя из критериев, которые интериоризируются самими членами группы на основе принятой группой системы ценностей и под влиянием людей, имеющих значение для группы.

Процесс формирования групповой самооценки обусловлен на разных этапах деятельности группы действием разных



социально-психологических факторов, что позволяет отличать ее от индивидуальной самооценки.

Первый, кто четко выделил факторы, влияющие на формирование групповой самооценки, был В. Г. Асафов, отмечая, что самооценка группы – это динамичный элемент группового самосознания, подверженный изменениям под влиянием различных факторов. Им были выделены внешние факторы по отношению к группе, отражающиеся на ее коллективном сознании [1].

Одним из внешних факторов по отношению к группе является педагогическое руководство группой, в частности, его стиль, а также поведение руководителя при использовании педагогически инструментированных форм выработки самооценки группы [1]. Данный фактор, на наш взгляд, включает степень согласия группы с руководителем при принятии совместного решения, а также то, как руководитель сам оценивает группу. Этот фактор оказывает наибольшее влияние на начальных этапах формирования группы, и от того, куда в своей оценке направит группу руководитель, будет зависеть дальнейшее развитие группы в целом и групповой самооценки в частности, так как для такого этапа характерны поверхностные, межличностные эмоциональные отношения, которые не опосредованы содержательной стороной деятельности. Это находит свое отражение в содержании самооценки группы.

Начальный этап развития группы (создание группы) характеризуется отсутствием опыта совместной деятельности, нечеткой сформированностью взаимоотношений в группе, отсутствием ярко выраженного лидера и достаточно развитой системы групповых норм, ценностей и ориентаций в группе. Поэтому мнение о себе как о группе, ее особенностях, результатах деятельности она может получить только извне, от официального руководителя, мнение которого воспринимается как эталонное, так как у самих членов группы четко сформировавшихся оценок еще нет в силу отсутствия достаточного опыта в оценке себя как группы.

Проведенный нами анализ данных подтвердил существование такого факта, так как была выявлена сильная прямая взаимосвязь между самооценкой группы и оценками, которые были даны руководителем. Также при принятии группового решения,

если присутствовал руководитель, самооценка во многом зависела от того, как, высказываясь, оценивал данную группу руководитель и была схожа или очень близка к его оценкам.

Также факторный анализ позволил выявить, что на начальных этапах развития преобладающими факторами, влияющими на формирование групповой самооценки, являются фактор мотивационного единства (35,7%) и фактор педагогического влияния (35,7%).

Таким образом, мы можем утверждать о существовании такого внешнего социально-психологического фактора формирования групповой самооценки, как педагогическое руководство группой.

### **Библиографический список**

1. Асафов, В. Г. Динамика групповой самооценки в процессе коллективообразования [Текст] / В. Г. Асафов // Социально-психологические проблемы первичного коллектива (школьники – члены УПБ, студенты, учащиеся ПТУ): межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1982. – С. 9-15.

2. Социальная психология [Текст]: учебник / под ред. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 510 с.

**УДК 159.9**

*В.Н. Зосимчук*

### **Культура управленческой деятельности офицера**

**Аннотация.** В статье обосновывается роль офицера как руководителя, описана культура его управленческой деятельности.

**Ключевые слова:** управление, офицер, военная служба, руководитель, культура управленческой деятельности.

Внедрение в войска новейших средств вооруженной борьбы и усложнение в связи с этим характера военной деятельности настоятельно требуют от командиров всех степеней глубокого понимания сущности процессов, происходящих в военном деле, знания природы и особенностей современного боя, умения твердо и гибко управлять войсками. Успехи в решении

этих задач во многом зависят от уровня подготовки управленческих кадров, высокого уровня их управленческой культуры.

В самом общем виде управленческая деятельность офицера представляет собой сложную, специфическую, целостную систему взаимодействия на различных уровнях. Данная система позволяет применять на практике всеобщие принципы управления, пригодные для любой человеческой организации.

И вполне закономерно, что, будучи специфическим видом человеческой деятельности, управление тесно связано с культурой общества, несет на себе печать этой культуры, отражает ее уровень.

Содержание, формы и методы управления в Вооруженных силах РФ определяются, прежде всего, характером социальных отношений, свойственных современному российскому обществу. Но они формируются и под воздействием ценностей культуры. Нормы, принципы, достижения культуры всегда используются в управлении. Духовные ценности, составляющие сердцевину культуры конкретного общества, обуславливают социальную направленность реализуемой в нем управленческой деятельности.

Культура военного управления - это определенная степень развития у субъектов управления управленческих знаний, навыков и умений, способности к творческому применению различных стилей руководства в зависимости от состояния и подготовленности объекта, ситуации, целей и решаемых специфических задач, стоящих перед подразделением.

Сама специфика Вооруженных сил, характер решаемых ими задач настоятельно требуют от офицерских кадров высокой управленческой культуры, базирующейся на принципах научного управления. Наука же - компонент духовной культуры, естественно поэтому, что, приобретая научный характер, управление тем самым органически соединяется с достижениями культуры. Управлять научно - значит своевременно вскрывать противоречия развития воинских коллективов и разрешать их; осуществлять правильное, реалистическое руководство, основанное на строгом учете объективных возможностей, соотношения сил и средств.

Отсюда следует, что одним из показателей культуры управления является уровень специальной подготовки лиц, осуществляющих управленческие функции, степень их компетентности.

Как структурный компонент культура управленческой деятельности офицера представляет собой единство качеств, подобранных на основе функционального критерия управленческой деятельности и культуры. В качестве основных функций следует выделить функцию освоения и применения военными руководителями передового управленческого опыта в своей профессиональной деятельности; нормативную функцию; прогностическую функцию; функцию общения и коммуникации в процессе управленческой деятельности; функцию самосовершенствования и саморазвития. Основными компонентами управленческой культуры офицера являются профессионально-управленческая направленность, предрасположенность к управленческой деятельности, специальная эрудиция; управленческая коммуникативность, управленческая этика, стиль управленческой деятельности; управленческое мастерство, активное саморазвитие, результаты управленческой деятельности. Перечисленные элементы, охватывая разные грани управленческой культуры современного офицера-воспитателя, тесно взаимосвязаны. Культура управленческой деятельности офицера не является чем-то застывшим, раз и навсегда сформированным, она предполагает постоянный творческий поиск нового. Это нацеливает офицеров-воспитателей на творческое освоение культуры управления, выработанной человечеством, на самостоятельный поиск новых, эффективных способов управления, формирования инновационной направленности своей управленческой деятельности.

Культура управления предполагает и строгое соблюдение основных требований к работе аппарата управления: компетентность (знание дела), деловитость (умение вести дело), сочетание демократических и командно-административных механизмов, системность, организованность и др. Реализация этих принципов и требований в практике управленческой деятельности - необходимое условие обеспечения высокой военной культуры.

Существенный момент культуры управления офицера-руководителя - правильные взаимоотношения руководителя с подчиненными.

На практике уже давно доказано, что более эффективно управляет подчиненными тот командир, который при прочих равных данных лучше разбирается в психологии личности воина

и воинского коллектива, относится к подчиненным с глубоким уважением, оберегает их достоинство, владеет современными методами обучения и воспитания, обладает развитой культурой военного управления.

И только по этой причине культура взаимоотношений как элемент культуры военного управления несовместима со злоупотреблением должностными обязанностями, произволом, бестактностью и грубостью, высокомерием, равно как и с панибратством.

Наряду с культурой личного общения военные руководители обязаны обладать штабной культурой. Ясность и доступность, лаконичность и логичность - неперенные качества служебного этикета, свидетельствующие о высокой культуре его носителя. Культура управления предполагает также умение четко, организованно проводить служебные совещания, построения личного состава и общественные мероприятия.

Культура управленческой деятельности офицера содержит в себе определенные этические и эстетические эталоны, образцы. Понятно, что офицер, безупречный нравственно, умеющий управлять своими поступками, владеть собой, уважающий подчиненных ему военнослужащих, и сам, в конечном счете, заслуживает уважения. Авторитет военного руководителя достигается тогда, когда он увлечен военной профессией, умело передает свой богатый практический опыт личному составу подразделения, командиром которого он является. Важны в этом отношении и внешний вид военного руководителя, его манера держаться, культура организации военной службы, грамотное сочетание строгости, требовательности и заботы о своих подчиненных, рациональность, эстетическая привлекательность обстановки в канцелярии, где оборудованы рабочие места офицеров подразделения. Личное обаяние - одно из важнейших качеств современного руководителя; он должен обладать умением подавать в положительном для себя свете личностные и деловые качества на «обозрение» всех тех, с кем приходится иметь отношения. Умение менять свой имидж в зависимости от целей управления, условий управленческой деятельности - настоящее искусство, к сожалению, не присущее многим современным военным руководителям.

Грамотное управление является сегодня одним из главных дефицитов российского общества.

### Методика и методы анализа и оценки финансового состояния хозяйствующего субъекта

**Аннотация.** В статье представлен обзор методик и методов анализа финансового состояния хозяйствующего субъекта, их систематизация.

**Ключевые слова:** финансовое состояние, финансовый анализ, методы финансового анализа, оценка финансового состояния, бухгалтерская отчётность.

Основная цель финансового анализа – оценки финансового состояния и выявление возможностей повышения эффективности функционирования предприятия. Основная задача – эффективность управления финансовыми ресурсами предприятия.

Приемы и методы, используемые при проведении финансового анализа, можно классифицировать:

- по степени формализации – формализованные и неформализованные методы. Формализованные методы являются основными при проведении финансового анализа предприятия, они носят объективный характер, в их основе лежат строгие аналитические зависимости. Неформализованные методы (метод экспертных оценок, метод сравнения) основаны на логическом описании аналитических приемов, они субъективны, так как на результат большое влияние оказывают интуиция, опыт и знания аналитика;

- по применяемому инструментарию – экономические методы (балансовые – построение сравнительного баланса – нетто, простых и сложных процентов, дисконтирования), статистические методы (методы цепных подстановок, арифметических разниц, выделения изолированного влияния факторов, средних и относительных величин, группировок, индексных), математико-статистические методы (корреляционный анализ, регрессионный анализ, факторный анализ), методы оптимального программирования (системный анализ, линейное и нелинейное программирование);

- по используемым моделям – дескриптивные, предикативные и нормативные типы моделей. Дескриптивные модели являются основными при оценке финансового состояния предприятия, это модели описательного характера, базирующиеся на данных бухгалтерской отчетности. Они начинаются с построения балансов и финансовой отчетности в различных разрезах, включая вертикальный, горизонтальный и трендовый анализ, последующий анализ различных финансовых коэффициентов, и завершаются составлением аналитической записки к отчетности. Вертикальный анализ – представление статей баланса в виде относительных величин (удельных весов), характеризующих структуру обобщающих итоговых показателей. Горизонтальный анализ – определение динамики (изменения) балансовых статей, выявление тенденций изменения отдельных статей баланса или их групп. Трендовый анализ – изучение динамики относительных показателей за определенный период. Предикативные модели – это модели – прогнозы финансового отчета, модели динамического анализа (жестко детерминированные факторные модели и регрессионные модели). Нормативные модели – модели, позволяющие сравнивать фактические результаты деятельности с законодательно установленными, средними по отрасли или внутренними нормативными документами предприятия (применяются в основном при проведении внутреннего финансового анализа). Модель предполагает установление нормативов по каждому показателю и анализ отклонений фактических данных от нормативов.

Анализ финансового состояния компании включает важнейшие разделы: структура активов и пассивов, анализ имущественного положения, экспресс – анализ финансового состояния, ликвидность, финансовая устойчивость, анализ деловой активности, а также оборачиваемость средств предприятия, рентабельности капитала и продаж и т.д. По этим разделам производится анализ финансовых и экономических показателей, сравниваются данные за ряд анализируемых кварталов, лет, отслеживается динамика показателей во времени, вычисляются темпы роста показателей и финансовых коэффициентов за последний период [6, с. 17].

Схема анализа финансового состояния предприятия представлена на рис. 1 [7, с.298]. Основными показателями, характеризующими финансовое состояние организации, являются:

- оценка имущественного положения организации,

- обеспеченность собственными оборотными средствами и их сохранность,
- состояние запасов материальных ценностей,
- оценка финансовой устойчивости и платежеспособности организации,
- анализ финансовых результатов деятельности организации.

Результатом общего анализа финансового анализа является предварительная оценка финансового состояния предприятия, включающая итоги анализа:

- динамики валюты баланса (суммы значений показателей актива и пассива баланса). Нормальным считается увеличение валюты баланса. Уменьшение, как правило, сигнализирует о снижении объема производства и может служить одной из причин неплатежеспособности предприятия;

- структуры активов. Определение долей иммобилизованных (внеоборотных) и мобильных (оборотных) активов, установление стоимости материальных оборотных средств (необоснованное завышение которых приводит к затовариванию, а недостаток - к невозможности нормального функционирования производства), определение величины дебиторской задолженности со сроком погашения менее года и более года, величины свободных денежных средств предприятия и краткосрочных финансовых вложений;

- структуры пассивов. Такой анализ проводится во взаимосвязи с анализом источников формирования оборотных средств. При этом долгосрочные заемные средства, в силу своего преимущественного использования для формирования основных фондов, и прочие источники формирования оборотных средств (доходы будущих периодов, резервы предстоящих расходов) также могут учитываться в составе собственных источников средств. При анализе структуры пассивов определяется соотношение между заемными и собственными источниками средств предприятия (значительный удельный вес заемных источников – более 50% - свидетельствует о рискованной деятельности предприятия, что может послужить причиной неплатежеспособности), динамика и структура кредиторской задолженности предприятия, ее удельный вес в пассивах;

- структуры запасов предприятия. Анализ запасов обусловлен значимостью раздела «Запасы» баланса для определе-



ния финансовой устойчивости предприятия. При анализе выявляются наиболее «значимые», имеющие наибольший удельный вес статьи;

- структуры финансовых результатов деятельности предприятия. В ходе анализа дается оценка динамики показателей выручки и прибыли (выявление и измерение действия на них различных факторов) [7, с.339].

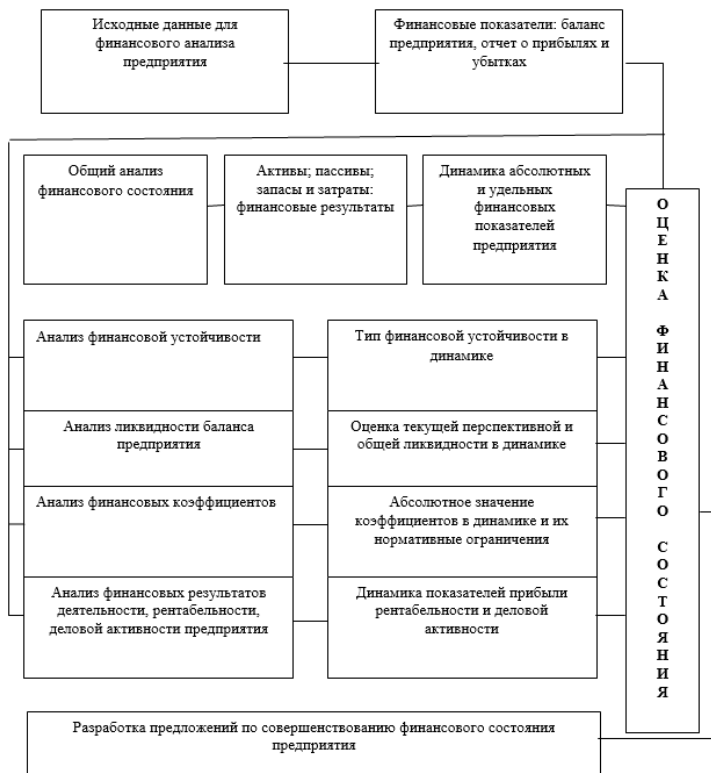


Рис. 1. Схема анализа финансового состояния предприятия

Анализ финансовой устойчивости проводится для выявления платежеспособности предприятия – способности предприятия рассчитаться по платежам для обеспечения процесса непрерывного производства, т.е. расплатиться за основные и обо-

ротные производственные фонды. Исходя из того, что долгосрочные кредиты и заемные средства направляются преимущественно на приобретение основных средств и на капитальные вложения, для выполнения условия платежеспособности предприятия необходимо ограничить запасы величиной собственных оборотных средств с привлечением в случае необходимости заемных средств [8, с. 340].

Анализ ликвидности баланса производится для оценки кредитоспособности предприятия (способности рассчитываться по своим обязательствам). Ликвидность определяется покрытием обязательств предприятия его активами, срок превращения которых в деньги соответствует сроку погашения обязательств [8, с.341].

Анализ коэффициентов финансового состояния предприятия проводится для исследования изменений устойчивости положения предприятия и проведения сравнительного анализа финансового положения нескольких предприятий [9, с. 342]. Задачей анализа коэффициентов финансовых результатов деятельности предприятия является выявление тенденций изменения деловой активности, определяемой через оборачиваемость, и рентабельности предприятия [8, с. 345].

Анализ факторов, определяющих финансовое состояние, способствует выявлению резервов и росту эффективности производства. При анализе необходимо выявить причины неустойчивого состояния организации и наметить пути его улучшения.

Обобщив вышеизложенное, можно сделать вывод:

- основная цель финансового анализа – оценка финансового состояния, выявление возможностей повышения эффективности функционирования организации;
- основным источником информации является бухгалтерская (финансовая) отчетность;
- для объективной оценки финансового состояния используются различные методики.

### **Библиографический список**

1. Налоговый кодекс Российской Федерации [Текст]. Части первая и вторая: по состоянию на 15 марта 2015г. (с изменениями и дополнениями).

2. Федеральный закон РФ «О бухгалтерском учете» от 6.12.2011 № 402-ФЗ [Текст].

3. Положение по ведению бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности в РФ. Приказ Минфина РФ от 29.07.1998 № 34н [Текст]. – 9-е изд., перераб. и доп. - М.: Проспект, 2009.

4. Положение по бухгалтерскому учету «Учетная политика организации» ПБУ 1/2008. Приказ Минфина РФ от 06.10.2008 № 106н.

5. Положение по бухгалтерскому учету «Бухгалтерская отчетность организации» ПБУ 4/99. Приказ Минфина РФ от 06.07.1999 № 43н.

6. План счетов бухгалтерского учета финансово-хозяйственной деятельности организаций и Инструкция по его применению. Приказ Минфина РФ от 31.10.2000 № 94н.

7. Бухгалтерский учет [Текст]: учебник / А.С.Бакаев, П.С.Безруких, Н.Д.Врублевский и др.; под ред. П.С.Безруких. 4-е изд., перер. и доп. – М.: Бухгалтерский учет, 2009. – 715 с.

УДК 338

*А.Н. Исаев*

### **Организация электронного документооборота центра ДПО в ЛОЦМАН: КБ**

**Аннотация.** Рассмотрены предпосылки, условия и особенности внедрения электронного документооборота на основе программного продукта ЛОЦМАН: КБ.

**Ключевые слова:** электронный документооборот, ДПО, ЛОЦМАН:КБ, электронный архив, управление проектами.

Одной из основных задач Центра дополнительного профессионального образования является работа с организационно-распорядительной документацией. Это может быть как распорядительная документация, представленная в бумажном виде, так и различные электронные документы (проекты договоров, электронная переписка, скан-копии учебных планов и программ курсов повышения квалификации, личные дела слушателей курсов повышения квалификации и т.д.).

Длительное время документы, относящиеся к функционированию Центра повышения квалификации и переподготовки ЯГТУ, выполнялись в бумажном виде. При этом возникали вопросы с хранением различного рода организационно-распорядительных документов, упрощением доступа к отдельным видам документов для различных сотрудников Центра (часто находящихся в различных корпусах), организации коллективной работы с документами, с дублированием документов у разных сотрудников Центра и др. По разным оценкам, от 60 до 90% времени тратится на поиск необходимых документов, особенно выполненных другим сотрудником (причина – командировка, болезнь и др.). Это может привести к остановке деятельности на неопределенный срок.

Таким образом, возникла необходимость организации электронного документооборота в рамках структурного подразделения, а в дальнейшем - всей структуры ДПО вуза. В качестве программного обеспечения был выбран продукт ЛОЦМАН:КБ, разработанный компанией АСКОН. Данный выбор не случаен. Компания-разработчик уже длительное время является партнером вуза (установлены и используются в учебном процессе такие программные продукты, как КОМПАС-3D, Вертикаль и др.), и требуется меньший промежуток времени для обучения персонала. Кроме того, переход на импортозамещение становится одним из основных критериев выбора программных продуктов.

ЛОЦМАН:КБ – это автоматизированная система управления проектированием и электронным архивом конструкторской документации. Она обеспечивает выполнение следующих технических требований по организации хранения и доступа к документам:

- хранение файлов документов (в т.ч. с дублированием в формате pdf);
- организация коллективной работы с документами;
- разграничение прав доступа на уровне иерархии хранения документов;
- разграничение прав доступа к отдельному документу;
- электронная подпись документов и др.

Помимо работы с электронным архивом документов система позволяет осуществлять управление проектами.

Для удаленной работы с программой имеется функционал web-доступа, что расширяет возможности деятельности сотрудников.

Логичность, гибкость и простота освоения системы создают предпосылки для внедрения не только на промышленных предприятиях, но и в небольших организациях или структурных подразделениях, осуществляющих внедрение электронного документооборота.

Для адаптации программы под задачи Центра ДПО созданы следующие папки:

- Организационно-распорядительные документы (приказы, например на открытие и закрытие курсов ПК, распоряжения по Центру, служебные записки, отчеты и др.).

- Учебно-методические документы (учебные планы и программы курсов ПК; перечень программ ПК, реализуемых Центром; план-график курсов; методические материалы – методические указания, учебные пособия и др. по реализуемым курсам).

- Нормативные документы по ДПО (Положения, бланки).

- Личные дела слушателей курсов ПК (с учетом года и тематики курса ПК).

- Входящие документы (заявки на курсы ПК).

- Исходящие документы.

Кроме того, для разграничения прав доступа проведено администрирование системы и сформирован список сотрудников (проректор, документовед, директор Центра, сотрудники центра, системный администратор и т.д.), имеющих право доступа к различным документам. Документ, который был подписан руководителем, перемещается в электронный архив и не может быть изменен.

При внедрении возник ряд проблем, связанных с взаимодействием со структурными подразделениями, не имеющими доступа к системе электронного документооборота. Отсутствие единой системы не позволило в полной мере использовать все возможности. Кроме того, в связи с тем, что программа имеет определенную специфику, необходимо осуществление администрирования системы с целью адаптировать ее под задачи Центра ДПО. А это, в свою очередь, привело к необходимости проведения обучения системного администратора, занимающегося

данной системой. Потребовалось и обучение сотрудников Центра по работе с клиентским приложением.

Таким образом, использование ЛОЦМАН:КБ в качестве системы электронного документооборота Центра ДПО позволяет автоматизировать работу с организационно-распорядительной документацией - сократить время поиска информации и документов, повысить удобство работы с большим объемом данных, исключить дублирование информации и др., а также осуществлять управление проектами Центра. Среди факторов, препятствующих внедрению системы, можно отметить: длительность администрирования для соответствия программного продукта целям ДПО, ограниченность использования функционала и определенную специфику, заложенную разработчиком. Однако при детальном администрировании данная система может быть использована в качестве системы электронного документооборота любого структурного подразделения вуза. По результатам внедрения было принято решение о переходе на программный продукт ЛОЦМАН: ОРД, который предназначен исключительно для работы с организационно-распорядительной документацией, имеет более развитый функционал и отвечает потребностям системы ДПО.

УДК 159.9

*С.Н. Картавый, Е.С. Картавая*

### **Особенности профессионального развития личности преподавателя**

**Аннотация.** Рассматриваются особенности профессионального развития личности преподавателя, модели этого процесса. Особое внимание уделяется деформации и профессиональному выгоранию личности.

**Ключевые слова:** преподаватель, личность, профессиональное развитие, деформация, профессиональное выгорание.

Процесс превращения личности в профессионала получил в отечественной психологии название профессионализации. Она представляет собой целостный процесс, который начинает-

ся с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека. Выделяют четыре основных стадии профессионализации:

1. поиск и выбор профессии;
2. освоение профессии;
3. социальная и профессиональная адаптация;
4. выполнение профессиональной деятельности.

На каждом из этих этапов происходит смена ведущих механизмов детерминации деятельности, меняются ее цели. Так, если на начальных этапах субъект ставит перед собой цель освоить профессию и приспособиться к ее требованиям после обучения, то на последующих этапах он может стремиться изменить ее содержание и условия. Таким образом, профессиональное развитие личности начинается на стадии освоения профессии и не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного прекращения профессиональной деятельности, приобретая специфические форму и содержание.

В отечественной психологии общепринято положение о существенной роли деятельности в развитии личности. Более того, деятельность представляет собой основной способ существования человека, познания им мира и самовыражения в обществе. Сложность и многообразие связей личности и деятельности обусловлены особенностями структуры личностных черт конкретного индивида, психической регуляции его поведения, а также спецификой деятельности, ее психологических характеристик. Это делает систему личностно-деятельностных отношений достаточно динамичной, что проявляется во взаимном приспособлении и компенсации компонентов их структур.

Изучение проблемы профессионализации субъекта труда основывается прежде всего на результатах исследований динамики психической жизни личности. Так, Л.И. Анцыферова рассматривает развитие личности с точки зрения динамического подхода как постоянное «движение» самой личности в пространстве своих качеств, своего возраста, меняющихся социальных норм и т.д. Данный подход имеет целью изучение качественных изменений личности, прогрессивных или регрессивных форм и тенденций развития, причин трансформации лично-

сти, и в этом он отличается от тех динамических концепций личности, которые отражают в основном изменения функционально-энергетических характеристик человека. Активная роль в процессе своего развития принадлежит самой личности: она сама определяет субъективную значимость событий в своей жизни, закрепляет в своем психическом складе те или иные формы поведения и т.д. [3, с. 24].

Изучение развития личности профессионала связано со своеобразием периода взрослости, для которого «задачи развития» на этапах жизненного и профессионального пути сформированы недостаточно четко. Содержание этих задач на этапах взрослости определяется вариативностью форм социальных, производственных и других отношений, возрастанием роли самоопределения, саморегуляции и самооценки, активным формированием жизненных целей, программ и стратегий поведения.

Формирование профессиональной пригодности субъекта и его профессионализация обуславливаются синтезом индивидуальных особенностей личности и требований деятельности, характерными чертами развития субъекта деятельности. Его становление, которое проявляется в индивидуальном своеобразии личной позиции, целей и программ действий, профессиональных планов, стратегий поведения и других специфических свойств, является результатом преломления законов развития человека, изменения психологического склада на жизненном пути под влиянием деятельностных детерминант. Установлено, однако, что в условиях жестко детерминированных требований, нормативов деятельности личность и ее психика приобретают и проявляют не только многообразие форм и способов приспособления, самоорганизации, но и конструктивную личностную активность в поиске и выработке механизмов и приемов регуляции деятельности, нахождении оптимальных и индивидуально своеобразных путей и процедур организации психической активности для достижения требуемых результатов. Типовые задачи и типовые требования человек обеспечивает индивидуально удобным, субъективно привлекательным и творчески найденным образом. Структуры деятельности преломляются субъектом через свои возможности, способности, личностные черты и качества с учетом их индивидуальных особенностей [1, с 37].



В процессе профессионального развития происходит изменение отношения личности к себе как к профессионалу на всех психологических уровнях: мотивационно-потребностном, когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом. По мнению В.А. Бодрова, содержание и сопоставление образа «Я» в профессии и образа профессионала (ее эталонной модели) можно рассматривать не только как фактор (индикатор) регуляции развития субъекта деятельности, но и как критерий ориентированности личности, ее проникновения в мир выбранной профессии.

Проблема формирования личности профессионала является комплексной и включает психологические, физиологические, социальные и медицинские аспекты. Основной теоретический аспект психологического содержания этой проблемы связан с изучением особенностей развития личности в период ее профессионализации и индивидуальной детерминации процессов успешного освоения и реализации профессиональной деятельности. Практическая направленность изучения данной проблемы определяется задачами самоопределения личности (профориентации и отбора), трудового обучения, профессиональной подготовки, социально-психологической адаптации, психологической реабилитации и поддержки в процессе деятельности [4, с. 65-67].

В.А. Бодров определяет профессионализацию как психологическую категорию, которая отражает процесс формирования специфических видов трудовой активности личности на основе развития и структурирования совокупности ее профессионально ориентированных характеристик, обеспечивающих реализацию функций познания, общения и регуляции в конкретных видах трудовой деятельности и на этапах профессионального пути. Можно сказать, что профессионализация – это специфическая форма трудовой активности личности в течение профессионального этапа жизненного пути, отражающая процесс ее социализации и уровень развития.

Анализ данных литературы, проведенный В.А. Бодровым, позволяет определить основные предпосылки профессионального развития в виде следующих положений.

1. Все люди индивидуально различаются по психологическим свойствам и качествам.

2. Успешность профессионализации определяется степенью соответствия индивидуально-психологических особенностей личности требованиям профессии.

3. Каждый человек соответствует требованиям ряда профессий.

4. Степень соотношения индивидуальных особенностей и профессиональных требований определяет уровень интереса к профессии, удовлетворенности в ней, стремление к профессиональному совершенствованию и т.д.

5. Профессионализация реализуется на всем протяжении профессионального пути развития личности.

6. Профессиональное развитие личности, ее операционных и психологических качеств и структур происходит неравномерно и одновременно.

7. Определяющим в профессиональном развитии личности является характер ведущей деятельности и ее смена.

8. Отношение к профессии, ее освоение и трудовая деятельность детерминируются и корректируются профессиональными, психологическими, физиологическими и другими факторами, определяющими особенности жизненной и трудовой активности человека [4, с. 87].

Указанные выше предпосылки оказывают влияние на особенности профессионального становления и развития личности преподавателя высшей школы.

Развитие личности преподавателя рассматривается отечественными психологами как интеграция двух процессов: развития личности в онтогенезе (на всем жизненном пути) и ее профессионализации (с начала периода профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности).

Итак, профессионализмом называется один из периодов профессионального развития человека как субъекта труда, в течение которого он, самостоятельно работая, достигает вершин в своей деятельности, успешно преодолевая периоды спадов, трудностей [2, с. 35].

Прогрессивная стадия профессионального развития личности преподавателя. Профессиональное развитие – довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. Это означает, что человек не только совершенствует свои знания, умения и

навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие данной стадии, которое приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, не только снижающих его профессиональные успехи, но и негативно проявляющихся в повседневной жизни. В этой связи В.Е. Орел выделяет восходящую (прогрессивную) и нисходящую (регрессивную) стадии профессионального развития.

Прогрессивная стадия профессионального становления личности преподавателя связана, прежде всего, с формированием мотивов профессиональной деятельности и структуры профессиональных способностей, знаний, умений и навыков. Формирование мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в превращении общих мотивов личности в профессиональные и в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации. Реализация первого направления заключается в том, что в ходе профессионального развития потребности человека находят свой предмет в профессиональной деятельности. Общая мотивация человека наполняется профессиональным содержанием. Личность «примеряет» требования профессии на систему мотивов и оценивает профессию с точки зрения возможности удовлетворения в ней все большего числа своих потребностей. Чем больше возможностей предоставляет профессия для удовлетворения потребностей и интересов человека, тем выше его включенность в профессиональную деятельность. Наивысшей эффективности в трудовой деятельности человек достигает тогда, когда профессия приобретает смысл для личности. Этот смысл определяется личностной значимостью профессии для человека. Другое направление формирования мотивов субъекта связано с изменением мотивации на этапах профессионального становления: на разных этапах профессионального развития доминирующими оказываются разные мотивы. Смена доминирующей мотивации является глубоко индивидуальным процессом и зависит от личностных особенностей, условий труда или обучения, организации деятельности.

Характерной особенностью прогрессивной стадии профессионализации является формирование профессиональных знаний и представлений. В ходе профессионального познания

происходит отражение производственной ситуации, которая представляет собой систему объективных и субъективных факторов, детерминирующих деятельность. К их числу относят параметры внешней среды, влияющие на выполнение деятельности (условия труда, характер производственных заданий, состояние оборудования и т.д.), а также личностные особенности индивида, познавательные и двигательные способности.

В.Е. Орел выделяет познавательный и регулятивный уровни отражения человеком производственной ситуации. На первом (познавательном) уровне человек использует всю информацию, которая известна ему о ситуации, а также понятна и доступна. На втором (регулятивном) уровне человек сосредоточивает свое внимание только на той информации, которую он будет непосредственно использовать в деятельности для управления ею. Поэтому регулятивная структура отражения профессиональной деятельности меньше по своему количественному составу по сравнению с познавательной. Анализ динамики обеих структур позволил выделить ряд ее закономерностей в процессе профессионального развития. Так, на начальных этапах профессионального становления развитие обеих структур совпадает, наблюдается значительный рост их количественного состава. Затем, начиная с определенного этапа профессионализации, их динамика перестает совпадать. Познавательная структура продолжает увеличиваться, а регулятивная начинает уменьшаться [4, с. 132].

В процессе профессионализации общие способности преподавателя наполняются профессиональным содержанием и превращаются, таким образом, в профессиональные. Последние начинают появляться только тогда, когда деятельность, связанная с общими способностями, наполнится профессионально-технологическим содержанием и это содержание будет различным для разных профессий.

На разных этапах профессионализации доминирующими являются разные группы качеств, при этом наблюдается гетерохронность развития общих и профессиональных способностей (т. е. они формируются в разное время). Например, при овладении профессией педагога на первых этапах профессионализации ведущими по уровню развития являются память, мышление, коммуникативные способности. Наименьший уровень развития

относительно других имеют эмпатия, оперативное мышление, ответственность. На второй стадии профессионализации развитие исследуемых характеристик имеет равномерный характер. На третьем этапе эмпатия, оперативное мышление, ответственность приобретают ведущее значение.

В процессе овладения деятельностью под влиянием профессии развиваются также и личностные свойства. Например, тревожность повышается на начальных этапах профессионального развития, затем снижается, при 3 – 5-летнем стаже она становится неадекватно низкой, а затем вновь повышается до оптимального для данной деятельности уровня [1, с. 126].

Развитие личностных особенностей при овладении профессией педагога и ее осуществлении зависит от специфики труда. Например, профессия преподавателя у ее успешных представителей развивает эмпатию, педагогическую наблюдательность, терпимость, способность распределять внимание. При этом формирование тех или иных характеристик личности как профессионально важных качеств может осуществляться неосознанно, работник не замечает тех изменений, которые происходят в его личности. Развитие личностных особенностей в процессе профессионализации может идти не только за счет непосредственного приспособления личности к профессии, но и за счет компенсаторного, профессионального приспособления [4, с. 39]. Это означает, что субъект под влиянием требований профессии усилием воли преодолевает в себе определенные личностные черты, которые мешают выполнению деятельности. Например, если требования профессии, как у преподавателя, предполагают постоянный контакт с людьми, личность может преодолеть свою природную застенчивость и постепенно вытягивается в общение с людьми.

Проявлением негативного влияния профессии на личность педагога является появление самых разных профессиональных деформаций или специфических состояний, таких, например, как феномен психического выгорания.

Под профессиональной деформацией понимают всякое изменение, вызванное профессией, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер. С этой точки зрения деформация распространяется на все стороны физической и психиче-

ской организации человека, которые изменяются под влиянием профессии. Традиционно понимание профессиональной деформации связано с отрицательным влиянием профессии на психологические характеристики человека, затрудняющим его поведение в повседневной жизни и в конечном итоге способным снизить эффективность труда.

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику и связан с закреплением негативных изменений в профессиональной деятельности и в повседневном поведении и общении. Сначала возникают временные негативные психические состояния, затем начинают исчезать положительные качества. Позднее на месте положительных свойств возникают негативные психические качества, изменяющие личностный профиль работника. Наступает устойчивое искажение конфигурации личностного профиля работника, что и является деформацией.

Профессиональная деформация затрагивает разные стороны личности: мотивационную, когнитивную, эмоциональную. Ее результатом могут быть специфические установки и представления, появление определенных черт личности. Например, профессиональная деформация мотивационной сферы может проявляться в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной сферой при снижении интереса к другим сферам.

Профессиональная деформация в познавательной сфере также может быть результатом глубокой специализации в какой-либо профессиональной сфере: человек ограничивает сферу своих познаний только теми из них, которые необходимы ему для эффективного выполнения своих обязанностей, демонстрируя при этом полную неосведомленность в других областях. Другой формой проявления этого феномена является формирование профессиональных стереотипов и установок. Они представляют собой определенный уровень достигнутого мастерства и проявляются в знаниях, автоматизированных умениях и навыках, подсознательных установках, не загружающих сознания. Отрицательное влияние стереотипов проявляется и в упрощенном подходе к решению проблем, к созданию представления о том, что данный уровень знаний может обеспечить успешность деятельности.

Сформированные у профессионалов стереотипы и установки могут также мешать освоению новых профессий. Исследования показали, что понятия о профессии психолога у представителей медицинской и педагогической сфер и у психологов, имеющих базовое образование и успешно работающих в своей области, имеют отличия в отнесенности ряда качеств профессии психолога к разным сферам [4, с. 124]. В частности, обе группы выделяют такие качества, как умение расположить к себе людей, доброжелательность, внимание к людям. Однако если психологи относят эти качества к профессиональной компетенции, то врачи и учителя этого не делают. Причина такого расхождения может заключаться в переносе старых моделей на новые условия. В традиционной медицине (и педагогике) существует образ врача (педагога) как профессионала-манипулятора, включающий такие характеристики, как доминирование, авторитарность, требовательность, управление поведением пациента (или ученика). В противоположность врачам и педагогам психологи соответствующих специализаций строят свой образ в контексте психологически ориентированной модели.

Сформированные под влиянием той или иной профессии личностные особенности существенно затрудняют взаимодействие человека в социуме, особенно в непрофессиональной деятельности. В частности, многих учителей отличают дидактическая манера речи, стремление поучать и воспитывать. Если такая тенденция оправдана в школе, то в сфере межличностных отношений она раздражает людей. Для учителей также характерен упрощенный подход к проблемам. Это качество необходимо в школе для того, чтобы сделать объясняемый материал более доступным, однако вне профессиональной деятельности оно порождает ригидность и прямолинейность мышления.

Профессиональная деформация личностных особенностей также может возникнуть вследствие чрезмерного развития одной черты, необходимой для успешного выполнения профессиональных обязанностей и распространившей свое влияние на непрофессиональную сферу жизни субъекта. Например, следователь в своей работе сталкивается с обманом, коварством и лицемерием, поэтому у него может выработаться повышенная критичность и излишняя бдительность. Дальнейшее развитие этих

черт может привести к росту чрезмерной подозрительности, когда следователь в каждом человеке видит преступника, причем эта черта проявляется не только в профессиональной деятельности, но и распространяется на семейные и бытовые отношения.

Другим проявлением отрицательного воздействия профессии на личность является феномен психического выгорания. В отличие от профессиональной деформации психическое выгорание можно отнести в большей степени к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку оно затрагивает личность в целом, разрушая ее и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности. В.Е. Орел определяет основные характеристики феномена психического выгорания следующим образом.

1. Психическое выгорание представляет собой синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Наконец, редукция профессиональных достижений представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

2. Феномен психического выгорания является профессиональным, он отражает специфику социальной профессиональной сферы, т.е. связан с работой с людьми и оказанием им помощи.

3. Психическое выгорание оказывает отрицательное воздействие на все стороны личности и ее поведение, снижая в конечном итоге эффективность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом.

4. Данный феномен является необратимым, возникнув у человека, он продолжает развиваться, и можно только определенным образом затормозить этот процесс. Исследования показывают, что кратковременный отход от труда временно снимает действие этого феномена, однако после возобновления профессиональных обязанностей он полностью восстанавливается.



Одной из причин профессионального выгорания являются напряженные отношения между клиентами и работниками. Психологическая опасность таких взаимоотношений заключается в том, что профессионалы имеют дело с людскими проблемами, несущими в себе отрицательный эмоциональный заряд, который тяжким бременем ложится на их плечи.

В качестве еще одной причины выгорания можно назвать высокий уровень притязаний у работников социальной сферы. Когда высокомотивированные специалисты терпят неудачи в достижении своих целей и чувствуют, что не способны внести весомый вклад, они испытывают выгорание.

Среди факторов, вызывающих выгорание, особое внимание уделяется индивидуальным свойствам личности и социально-демографическим характеристикам, с одной стороны, и факторам рабочей среды – с другой. Среди социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием обнаруживает возраст. Что касается личностных свойств, то высокий уровень выгорания тесно связан с пассивными тактиками сопротивления, внешним «локусом контроля», низкой степенью личностной выносливости. Показано также наличие положительной связи между выгоранием и агрессивностью, тревожностью и отрицательной связи – с чувством групповой сплоченности [3, с. 48]. Среди факторов рабочей среды наиболее важными являются степень самостоятельности и независимости сотрудника в выполнении своей работы, наличие социальной поддержки коллег и руководства, а также возможность участвовать в принятии решений, важных для организации.

Результатом воздействия выгорания может стать изменение места работы и поиск новых вариантов деятельности. В этой связи важно помочь человеку в поиске необходимой информации, выработке навыков грамотного ее анализа, психологической готовности поиска новой работы с учетом своего прошлого профессионального опыта.

### **Библиографический список**

1. Аблязова, Н.О., Гуськова, И.В., Тальникова Т.В. Менеджмент образования [Текст] / Н.О. Аблязова, И.В. Гуськова, Т.В. Тальникова. – М.: Логос, 2009. – 308 с.

2. Бабич, О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения [Текст] / О.И. Бабич. - М.: Учитель, 2014. – 122 с.

3. Лизинский, В.М. Профессионально-личностное выгорание и способы повышения сохранности и способности качественно выполнять свои профессиональные и социальные обязанности [Текст] / В.М. Лизинский. - М.: Педагогический поиск, 2013. – 96 с.

4. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания [Текст] / В.Е. Орел. - М.: Гуманитарный центр, 2014. – 296 с.

УДК 378

*Л.В. Кабанова*

### **Совершенствование системы развития компетенций сотрудников вуза**

**Аннотация.** В статье представлены возможности организации системы развития компетенций сотрудников вуза.

**Ключевые слова:** компетенция, развитие, преподаватель.

Общепризнанный авторитет в сфере менеджмента Ари де Гиус, член правления London Business School и совета Центра организационного обучения в Массачусетском технологическом институте, в одной из своих работ поставил вопрос: почему одни компании могут развиваться долгое время и выходить обновленными после экономических кризисов, а другие погибают. Вывод оказался следующим: побеждают «живые компании», а один из атрибутов живого – способность отвечать на вызовы внешней среды, способность перестраиваться и учиться на основе нового опыта [1]. Именно идеи и способность быстро обучаться могут стать основной валютой любой организации, тем более это важно для высших учебных заведений [2].

Сегодня, когда мир динамично меняется, когда постоянно обновляются технологии и идет ускоренными темпами освоение инноваций во всех сферах, эффективное развитие вуза и, в конечном счете, его конкурентоспособность зависят от возможности

постоянно совершенствовать систему развития компетенций педагогических работников, всего персонала, повышать качество компетентностей каждого. Мир перешел к экономике знаний, и от вуза требуется адекватный ответ на все вызовы, с которыми столкнулись система образования и общество в целом.

Появление новых педагогических и информационно-коммуникационных технологий привело к изменениям в стратегии и структуре вуза. Разработка и реализация корпоративных программ обучения для педагогических работников и сотрудников осуществляется в понимании взаимосвязи технологий, практики и теории, строго соответствует требованиям ФГОС. Цель системы развития персонала образовательной организации сегодня - формирование компетенций тьютора-фасилитатора. Многолетний опыт Академии МУБиНТ в использовании информационных технологий позволил разработать новые принципы коммуникации преподавателя и студента, сформировать уникальные педагогические методики использования порталных технологий, социальных сетей и других сервисов web 2.0 в учебном процессе. Все это потребовало новых методик обучения и развития персонала и нового формата учебного контента. В частности, учебные программы позволили работать в медиасреде, сформировать компетенции: владения ее инструментами, например технологиями web 2.0, правилами использования интеллектуального труда, правилами сетевой коммуникации и самопрезентации в сети, как личной, общекультурной, так и профессиональной.

Правильное планирование обучения персонала позволяет обновлять штат, работать на опережение в обучении новым технологиям, формировать кадровый резерв для должностей с новыми компетенциями, формировать команду, «золотой фонд» организации. Развитие персонала вуза - условие формирования соответствующих компетенций у выпускников и, следовательно, важнейший фактор развития страны в целом.

### **Библиографический список**

1. Гиус, А. Живая компания [Текст] / Ари де Гиус. – СПб.: Стокгольмская школа экономики, 2005. – 286 с
2. Гайнутдинова, Л.И. Развитие интеллектуального капитала организации [Текст] / Л.И. Гайнутдинова //Инновации. Биз-

нес. Образование - 2010 : сборник материалов Международного форума (Ярославль, 2-3 ноября 2010) - Ярославль : РИО Академии МУБиНТ, 2010. - С. 53-56 .

**УДК 378**

*Н.А. Личак*

### **Продвижение образовательных услуг в сети Интернет**

**Аннотация.** Рассматривается проблема представления образовательных услуг в сети Интернет в целях их продвижения.

**Ключевые слова:** Интернет, образовательная услуга, продвижение.

Конкуренция на рынке образовательных услуг диктует потребность продвижения их в сети Интернет. Данная проблема наиболее остро стоит перед государственными образовательными учреждениями высшего профессионального образования (ГОУ ВПО), вынужденными вести конкурентную борьбу на два фронта: как с «местными» негосударственными вузами, так и с многочисленными филиалами иногородних вузов.

На современном этапе понятие «услуга» закреплено только в Налоговом кодексе РФ. В Законе РФ «Об образовании», регулирующем образовательную деятельность, определения образовательных услуг не содержится.

В ряде работ образовательную услугу рассматривают как процесс передачи определенной информации для усвоения, с целью получения определенного результата. С этой точки зрения образовательную услугу рассматривают многие авторы. Е.Д. Липкина под образовательной услугой понимает «совокупность знаний, умений, навыков и определенного объема информации, которые используются для удовлетворения специфической потребности человека и общества в интеллектуальном развитии и приобретении профессиональных умений и навыков» [2, с. 10]. С.А. Зайчикова придерживается этой же точки зрения и под образовательной услугой понимает «систему знаний, умений и

навыков, которые используются в целях удовлетворения потребностей индивида, общества и государства и направлены на приращение человеческого капитала» [1, с. 12]. Соотношение понятий услуги и образования позволяет нам определить, что образовательные услуги – это услуги, предоставляемые в процессе осуществления образовательной деятельности, результатом которой является достижение гражданами определенного уровня образовательной потребности.

Необходимость разработки системы коммуникаций для продвижения образовательных услуг вуза обусловлена рядом объективных причин. Во-первых, наличием различных субъектов на рынке образовательных услуг: вузов, в качестве которых выступают потребители (физические лица), заказчики (органы государственной власти, предприятия и организации), посредники (службы занятости, биржи труда, органы лицензирования и аккредитации образовательных услуг), влияющие на ситуацию на рынках труда и образовательных услуг, производители образовательных услуг (государственные и частные образовательные учреждения). Во-вторых, рассогласованностью в ряде случаев интересов потребителей и производителей образовательных услуг вуза, что требует неоднократных коммуникаций и налаживания эффективных обратных связей. В-третьих, усилением конкуренции на рынке образовательных услуг в связи с демографическим кризисом, активизацией деятельности негосударственных вузов, а также расширением возможностей для коммерческой деятельности государственных вузов [3].

Действия в сети Интернет рассчитаны на усиление восприимчивости контактных аудиторий и возможность установления с ними более эффективных обратных связей. Однако следует отметить, что у многих государственных высших учебных заведений отсутствует практический опыт в разработке такого рода коммуникаций.

Продвижение образовательных программ вуза, информации о предоставляемых им услугах, их качестве, квалификации преподавателей возможно посредством сети Интернет. Вуз может использовать интернет-площадку с целью проведения традиционных дней открытых дверей и презентаций он-лайн. Кроме этого для продвижения продуктов вуза могут использо-

ваться различные юбилеи или памятные даты вуза и его сотрудников, встречи выпускников, клубов почетных докторов, проводимые вузом конференции и симпозиумы.

Страничка под названием «Карьера» может быть не только методом продвижения продукта, но и каналом распределения выпускников вуза. Важно, чтобы работа по продвижению образовательных продуктов вуза имела целенаправленный и регулярный характер. Для этого в вузе должна быть создана служба маркетинга или отдел по связям с общественностью.

Таким образом, продвижение образовательных услуг в Интернете необходимо потому, что значительная часть целевой аудитории сравнивает и выбирает учебные заведения дистанционно, в интернет-сети.

Кампания по продвижению образовательных услуг в Интернете включает в себя [4]:

- Продвижение в поисковых системах (привлечение целевой аудитории, минимальная стоимость целевого посетителя, положительное влияние на имидж вуза, увеличение продаж).

- Контекстную рекламу (максимально быстрое привлечение целевой аудитории и увеличение продаж с несколько большими затратами, чем при поисковой раскрутке).

- Работу в социальных сетях (повышение интереса к бренду, прямая работа над корпоративным имиджем среди абитуриентов, студентов и выпускников вуза, увеличение продаж).

- При необходимости – создание сайта, ориентированного на решение бизнес-задач вуза.

### **Библиографический список**

1. Зайчикова, С.А., Маяцкая, И.Н. Стратегия маркетинга высшего учебного заведения в системе открытого образования [Текст]: монография / С.А. Зайчикова, И.Н. Маяцкая. – М.: Изд-во РГСУ, 2006. – 115 с.

2. Липкина, Е.Д. Конкурентоспособность вузов на современном рынке образовательных услуг [Текст]: монография / Е.Д. Липкина – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. – 136 с.

3. Неретина, Е.А., Макарец, А. Б. Использование интегрированных маркетинговых коммуникаций в продвижении образовательных услуг вуза [Электронный ресурс] / Е.А. Неретина,

А.Б. Макарец // Интеграция образования. 2013. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-integrirovannyh-marketingovyh-kommunikatsiy-v-prodvizhenii-obrazovatelnyh-uslug-vuza> (дата обращения 21.03.2015).

4. Продвижение товаров и услуг в Интернете [Электронный ресурс]. URL: <http://promo-factor.ru/prodvizhenie-tovarov-i-uslug> (дата обращения 21.03.2015).

УДК 374.1

*П.В. Луппова*

### **К вопросу об организации внутрифирменного обучения**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие «научающейся организации», идея использования и приумножения нематериальных активов персонала. Все более актуальным становится обучение сотрудников, повышение их уровня квалификации. Организация внутрифирменного обучения в учреждениях решает многие задачи: адаптация молодых сотрудников, повышение положительного психологического климата, достижение заинтересованности результатами деятельности организации каждым сотрудником и др.

**Ключевые слова:** внутрифирменное обучение, повышение квалификации сотрудников, научающаяся организация.

Последние десятилетия управленческой науки прошли под «двумя знаменами»: инновации и человеческие ресурсы. Человеческий ресурс является мощным фактором повышения эффективности функционирования современной организации.

В настоящее время наиболее актуальной является концепция «научающейся организации» (learning organization). Основная идея «learning organization» - использовать и приумножать нематериальные активы – знания, умения и практические навыки персонала, полученные в процессе обучения и практической деятельности.

Справедливости ради следует отметить, что идея «научающейся организации» существует достаточно длительное

время. В разное время к изучению возможностей использования человеческого ресурса как фактора повышения эффективности функционирования современной организации обращались такие учёные, как У. Беннис, К. Аргурис, Э. Деминг, Р. Реванс, Р. Уотерман и др. У. Беннис доказывал преимущества такого управления, при котором организация была бы в состоянии незамедлительно отреагировать на новые требования времени. Он впервые использует понятие «адаптивная» организация. Развивая идею У. Бенниса, Т. Питерс и Р. Уотерман доказывали, что лучшие компании – это обучающиеся компании, где созданы условия для обучения и развития всех работников. Обучающаяся организация, отмечает П. Сенге, – это организация, которая создаёт, приобретает и сохраняет знания. Она способна успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты [2]. «Обучение персонала - основной путь получения профессионального образования. Это целенаправленно организованый, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способами общения под руководством опытных преподавателей, наставников, специалистов, руководителей и тому подобное» [1].

Администрация исследуемого нами учреждения молодежной политики Ярославской области пришла к выводу о необходимости самосовершенствования и организации внутрифирменного обучения.

Как показали наши исследования, организация находится на этапе своего развития, что делает ее уязвимой перед меняющимися запросами окружающей среды. Руководство осознает необходимость в формировании специалиста с определенным набором ключевых компетенций личности, способного успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям деятельности и качественно решать профессиональные задачи.

Перед учреждением стоит задача – как объединить интересы всех его членов вокруг целей организации на всех ее уровнях. Новые сотрудники приходят в организацию со своими интересами, и степень совпадения-расхождения их с должностными функциями, целями подразделения и всей организации во многом определяет эффективность учреждения.



Работа со специалистами в учреждении чаще носит стихийно-эмпирический характер, что не приносит должного эффекта. Не всегда изучаются запросы сотрудников, уровень их компетентности, профессиональные интересы и притязания. А персонал, в свою очередь, чаще формально относится к выполнению своих профессиональных обязанностей, что сказывается на качестве работы. Необходима системная работа с коллективом учреждения.

Мы считаем, что повышение уровня квалификации сотрудников, повышение положительного психологического климата в организации и достижение заинтересованности результатами деятельности организации каждым сотрудником возможно, если будет организовано внутрифирменное обучение.

На данном этапе развития очевидны следующие проблемы организации:

- необходимость изменения корпоративной культуры;
- адаптация молодых сотрудников;
- низкий уровень компетентности некоторых сотрудников;
- повышенный уровень конфликтности;
- формальное отношение к выполнению своих обязанностей.

Внутрифирменное обучение – это особая форма организации подготовки взрослых. Как правило, программы внутрифирменной подготовки создаются специально для конкретного предприятия и ориентированы на развитие персонала и подготовку его к изменениям в организации.

Нашей задачей является создать условия, при которых данная организация приобретет статус самообучающейся и которую будут отличать следующие признаки [3]:

1. Расширение восприятия себя (личности, организации) и одновременное понимание, что «мое восприятие» - это не есть реальный мир, существующий вокруг меня. Это такие производственные отношения, когда сотрудник понимает, что его представление об окружении не является этим окружением, а является всего лишь отпечатком (например, карта местности не является самой местностью, а лишь ее графическим изображением на бумаге), появляются новые возможности для инноваций, улучшения коммуникации, конструктивных разрешений конфликтов.

2. Личное мастерство. Когда растет мастерство каждого сотрудника, вся организация становится лучше. Если созданы

условия для проявления сотрудника как личности, повышения его профессионального мастерства, поощряются стремления к внесению вклада каждого в деятельность организации – выигрывают все: организация и сотрудник.

3. Общее представление о будущем компании. Все великие достижения начинаются с представления о достижимом будущем. Без представления о будущем нет пути к совершенствованию. Необходимо, чтобы не только сам руководитель ясно представлял себе цели, которых организация стремится достичь в достижимом будущем, но и разработать систему, способствующую личному участию сотрудников в процессе целеполагания и целеосуществления.

4. Командное обучение. Оно характеризуется тем, что участники имеют возможность обмениваться информацией, знаниями и идеями. Обучение должно способствовать развитию навыков командной работы и повышению готовности к работе в составе команды.

5. Наличие системного мышления. Понимание взаимосвязи всех элементов системы и наличия обратной связи. Здесь важно, чтобы каждый сотрудник осознавал себя частью своей организации, понимал, что его деятельность является частью общей деятельности организации.

Каждая конкретная организация сама выбирает для себя формы обучения и повышения профессиональной компетентности сотрудников. Если исходить из опыта наиболее успешных организаций, приоритетным направлением обучения сотрудников является именно внутрифирменное обучение и развитие персонала, с использованием активных форм организации познавательной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Оганесян, И. Управление персоналом организации [Текст]: учебное пособие / И. Оганесян. – Минск: Амалфея, 2008. – 256 с.

2. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации [Текст] / Питер Сенге. – СПб.: Изд-во Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.

3. Сартан, Г.Н. Тренинг командообразования [Текст] / Г.Н. Сартан. – СПб.: Изд-во Речь, 2005. – 187 с.

### Стереотипы и их роль в педагогическом общении

**Аннотация.** Рассматриваются проблемы влияния стереотипов на педагогическое общение.

**Ключевые слова:** стереотипы, педагогическое общение, влияние.

Потребность в исследовании стереотипов в области педагогической деятельности обусловлена целым рядом факторов. Во-первых, это переход от унифицированной системы образования к вариативным педагогическим программам и технологиям. Во-вторых, это переориентация системы образования с учебно-дисциплинарной на личностную модель взаимодействия. В-третьих, это внедрение современных технологий, идей гуманизации и демократизации в образовательный процесс и т.д. [1, с.5].

«Стереотип» в переводе с греческого означат «твердый отпечаток», то есть повторное воспроизведение, представляющее собой точную копию оригинала. Впервые термин «стереотип» был введен в общественные науки в 20-е годы XX века в США, когда возникла необходимость изучения и объяснения законов функционирования массового сознания. Основателем концепции стереотипного мышления и поведения стал американский ученый Уолтер Липпман. В своей работе «Общественное мнение» (1922 г.) он утверждал, что это упорядоченные, схематичные детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценности, позиции и права.

Под стереотипным поведением, восприятием или оценкой понимается повторяющееся без изменений, воспроизводящее общеизвестное, шаблонное, трафаретное. Любой стереотип несет в себе как положительное, так и отрицательное начало [2, с.8]. Дело заключается не в стереотипе как таковом, а в том, как его использовать, в частности, в педагогике.

Осмысленное применение стереотипов является важным фактором, определяющим эффективность педагогического общения. Реализуются стереотипы в значительной мере через тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю его установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, и поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешнее воздействие. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом. Выделяют два типа доминирующих установок преподавателя по отношению к обучающимся: позитивная и негативная.

Наличие негативной установки преподавателя на того или иного обучающегося можно определить по следующим признакам: во-первых, преподаватель дает «плохому» курсанту меньше времени на ответ, чем «хорошему»; во-вторых, не использует наводящие вопросы и подсказки; в-третьих, при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому или отвечает сам; в-четвертых, чаще порицает и меньше поощряет; в-пятых, не реагирует на удачное действие курсанта и не замечает его успехов; в-шестых, иногда вообще не работает с ним на занятиях.

Соответственно о наличии позитивной установки у преподавателя можно судить по следующим деталям: он дольше ждет ответа на заданный вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет отвечающего улыбкой, взглядом; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к курсанту взглядом в ходе занятия и т.д.

Практика показывает, что «плохие» курсанты реже обращаются к педагогу (по данным некоторых исследований, в четыре раза), чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность преподавателя и болезненно переживают ее.

Наиболее жесткими, менее всего осознаваемыми и подающимися анализу, самыми мощными являются стереотипы, усвоенные людьми в раннем детстве. К ним относятся образцы поведения и отношений, а именно они важны для эффективного общения педагога и обучающегося. Поэтому достаточно сложно выяснить причины отношения преподавателей к тому или иному курсанту и, в случае необходимости, изменить их.

В этой связи можно привести некоторые примеры стереотипов авторитарной педагогики. Во-первых, воспитание рас-

смачивается как коррекция поведения курсанта действиями преподавателя и командиров. Последние, по их мнению, точно знают, что надо делать и каким требованиям должен соответствовать курсант. При этом переживания и курсанта, и педагога, их сомнения в правильности избранного пути в расчет не принимаются. Противоположным стереотипом будет воспитание, прежде всего, как самовоспитание преподавателей и командиров, их умение давать курсанту свободу, воспитывать автономную личность.

Во-вторых, процесс воспитания и обучения хорошо контролируется и осознается педагогом. Преподаватель склонен думать, что он хорошо понимает и контролирует себя и курсанта. На самом деле это возможно только по отношению к действиям и поступкам, подлинные же переживания и побуждающие мотивы глубоко скрыты. Противоположный стереотип – это воспитание как умение слушать.

В-третьих, это стереотип педагогического самопожертвования. Преподаватель должен жить только интересами курсантов и всю свою педагогическую деятельность строить соответственно этой задаче. Противоположный стереотип: полноценное воспитание невозможно без подлинного равенства и защищенности общечеловеческих прав и интересов как обучающихся, так и обучающихся.

В-четвертых, пренебрежительное отношение к словесной педагогике. Слова, произносимые преподавателем, первоначально правильны и поэтому имеют мало влияния на курсантов. Противоположный стереотип, когда подлинное воспитание предполагает культуру говорения на языке внутреннего «Я».

Мнение преподавателя о курсантах начинает формироваться с самых первых минут общения, иногда достаточно небольшой детали (слова, интонации, жеста или детали внешнего вида), чтобы педагог сделал выводы о курсанте, которые будут потом определять их отношения. Например, увидев небрежные конспекты или неряшливый внешний вид, преподаватель может решить, что этот курсант, очевидно, будет плохо усваивать его предмет. При этом срабатывает не реальное отношение преподавателя к этому курсанту, а его отношение к грязи и неряшливости. Сформировавшись, стереотип начинает определять поведение преподавателя по отношению к курсантам. Реализуя свою

установку, педагог без специального намерения оказывает на них, тем не менее, сильное влияние, как бы определяя программу их дальнейшего развития [3, с.103-104]. Как и любой человек, педагог почти никогда не осознает воздействия многих стереотипов на свою педагогическую деятельность. Поэтому чрезвычайно важно помнить педагогическую заповедь, сформулированную в шуточной форме В.П. Зинченко «Не удивляйся, когда ученик выходит из образа, которым ты его наделил или за него построил. Это нормально» [4, с.5]. Влияние установок на оценку учащихся хорошо иллюстрируется экспериментами, результаты которых стали хрестоматийными.

В ходе первого эксперимента преподавателям предлагалось описать незнакомого студента по фотографии. Первой группе преподавателей экспериментаторы охарактеризовали юношу как отличника, второй – как троечника. Соответственно первая группа увидела у юноши, изображенного на фотографии, широкий и ясный лоб, открытый, умный взгляд, волевою складку губ, гладкую скромную прическу. По мнению второй группы преподавателей – бессмысленный взгляд юноши свидетельствовал о бедном мышлении, они отметили также очень высокий лоб, капризно сложенные губы, современную, но не украшающую его прическу.

В ходе второго эксперимента преподавателям предлагали оценить студентов по их «личным делам», к которым были приложены фотографии. Всем давалось одно и то же дело, но разные фотографии. На одной был привлекательный юноша, а на другой – малосимпатичный. Оказалось, что более привлекательному молодому человеку при прочих равных условиях приписывался более высокий интеллект, более высокий уровень воспитанности, также давался более оптимистический прогноз дальнейшего развития.

Результаты третьего эксперимента наиболее впечатляющи. После измерения теста умственного развития у группы учащихся экспериментатор объявляет имена тех, чей коэффициент умственного развития оказался более высоким, но в число самых умных умышленно были включены несколько человек, чьи результаты в действительности были средними или даже низкими. Эти результаты были сообщены преподавателям. Спустя год вы-

яснилось, что те, кто были названы способными, действительно стали лучшими в группе [5, с.246].

Таким образом, представления преподавателей об обучающихся формируются под влиянием субъективной установки и поэтому отнюдь не всегда являются адекватными. Более того, преподаватель не только сам находится под влиянием стереотипов, но и активно реализует их в своей педагогической практике, т.е. ведет себя так, чтобы они оправдались.

Если попытаться ответить на этот вопрос: «Стереотип – это хорошо или плохо?» с практической точки зрения, то равноправие «плохого» и «хорошего» аспектов станет совершенно очевидным. Почему «плохо» - вполне понятно и объяснимо. Традиционно считается, что стереотипы ведут к ограничению «педагогического видения», блокируют способность адекватного и всестороннего познания личности учащегося, что негативно влияет на отношение к нему и снижает эффективность управления учебным процессом. В свою очередь, для ответа на вопрос, почему стереотипы - «хорошо», полезно осознать, что мы вкладываем в понятие «опытный педагог». Одним из главных качеств опытного педагога считается его способность уже при первой встрече с учащимися определить их основные особенности, наметить распределение ролей в коллективе. Познавательная функция стереотипов не подлежит сомнению. Поэтому вопрос о положительной или отрицательной роли педагогических стереотипов неоднозначен. В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Положительное значение стереотипы приобретают в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную оценку личности учащегося [7].

### **Библиографический список**

1. Бучилова, И.А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов студентов и воспитателей дошкольных учреждений [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Бучилова. - Череповец, 2002.
2. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика [Текст]: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000. – 304 с.

3. Чернявская, А.П. Педагогическое мастерство [Текст]: учебное пособие / А.П. Чернявская. – Ярославль, 1997. – 156 с.
4. Крысько, В.Г. Психология и педагогика [Текст]: Ккурс лекций / В.Г. Крысько. – М., 2007. – 338 с.
5. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для слушателей фактов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С.Д. Смирнова. – М., 1995. – 224 с.
6. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. - Л., 1970.- 114 с.
7. Мишагина, О.М. Аксиологическая сущность стереотипов в профессионально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] / О.М. Мишагина. URL: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4181](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4181) (дата обращения: 2.02.2015г.)

УДК 351.851

*О.Н. Монахов, Н.В. Захаров*

### **Конфликт интересов педагогического работника: проблема урегулирования**

**Аннотация.** Обосновывается актуальность проблемы конфликта интересов педагогического работника на современном этапе, предлагается определение этого феномена. Авторами разрабатывается технология урегулирования такого конфликта.

**Ключевые слова:** конфликт, педагогический работник, интересы, регулирование конфликтов.

Для развития системы образования в России становится актуальным вопрос о соблюдении прав и гарантий субъектов образовательных отношений в условиях конкретных противоречий, обоюдных разногласий, зачастую перерастающих в конфликтные ситуации.

В ходе осуществления образовательных отношений нередко возникают различного рода конфликты и споры, которые требуют своего разрешения.



С усложнением общественных отношений появляются новые виды конфликтов, требующие законодательного урегулирования, к которым следует отнести конфликт интересов.

В широком понимании конфликт интересов рассматривается как ситуация, при которой существует невозможность одновременного эффективного выполнения двух и более функций, когда реализация одной исключает добросовестное и законное выполнение другой, влияет на результативность и объективность работы.

Следует отметить, что в законодательстве понятие «конфликт интересов» не является новым, оно содержится в различных нормативно-правовых актах.

В соответствии с Федеральным законом от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ «О противодействии коррупции» под конфликтом интересов на государственной службе понимается ситуация, при которой личная заинтересованность (прямая или косвенная) государственного или муниципального служащего влияет или может повлиять на надлежащее исполнение им должностных (служебных) обязанностей и при которой возникает или может возникнуть противоречие между личной заинтересованностью государственного или муниципального служащего и правами и законными интересами граждан, организаций, общества или государства, способное привести к причинению вреда правам и законным интересам граждан, организаций, общества или государства [8].

Конфликт интересов применительно к гражданской службе – это ситуация, при которой личная заинтересованность гражданского служащего влияет или может повлиять на объективное исполнение им должностных обязанностей и при которой возникает или может возникнуть противоречие между личной заинтересованностью гражданского служащего и законными интересами граждан, организаций, общества, субъекта Российской Федерации или Российской Федерации, способное привести к причинению вреда этим законным интересам граждан, организаций, общества, субъекта Российской Федерации или Российской Федерации [6].

Федеральный закон от 24 июля 2002 N 111-ФЗ «Об инвестировании средств для финансирования накопительной части трудовой пенсии в Российской Федерации» рассматривает кон-

фликт интересов как наличие в распоряжении должностных лиц, служащих Центрального банка Российской Федерации и их близких родственников, прав, предоставляющих возможность получения указанными лицами лично или через юридического либо фактического представителя материальной и личной выгоды в результате использования ими служебных полномочий в части инвестирования средств пенсионных накоплений или информации об инвестировании средств пенсионных накоплений, ставшей им известной или имеющейся в их распоряжении в связи с осуществлением должностными лицами и служащими Центрального банка Российской Федерации профессиональной деятельности, связанной с формированием и инвестированием средств пенсионных накоплений [5].

Заинтересованность в совершении некоммерческой организацией тех или иных действий, в том числе в совершении сделок, влечет за собой конфликт интересов заинтересованных лиц и некоммерческой организации [3].

Законодательство рассматривает конфликт интересов и в саморегулируемой организации, под которым понимается ситуация, при которой личная заинтересованность членом саморегулируемой организации, лиц, входящих в состав органов управления саморегулируемой организации, ее работников, действующие на основании трудового договора или гражданско-правового договора, влияет или может повлиять на исполнение ими своих профессиональных обязанностей и (или) влечет за собой возникновение противоречия между такой личной заинтересованностью и законными интересами саморегулируемой организации или угрозу возникновения противоречия, которое способно привести к причинению вреда законным интересам саморегулируемой организации [7].

При проведении общественного контроля под конфликтом интересов понимается ситуация, при которой личная заинтересованность общественного инспектора, общественного эксперта или иного лица субъекта общественного контроля влияет или может повлиять на объективность и беспристрастность осуществления общественного контроля и при которой возникает или может возникнуть противоречие между личной заинтересованностью общественного инспектора, общественного экспер-

та или иного лица субъекта общественного контроля и целями и задачами общественного контроля [11].

Федеральный закон от 7 мая 1998 N 75-ФЗ «О негосударственных пенсионных фондах» определяет конфликт интересов как наличие у должностных лиц и их близких родственников прав, предоставляющих возможность получения указанными лицами лично либо через юридического или фактического представителя материальной и личной выгоды в результате использования ими служебных полномочий в части, касающейся инвестирования средств пенсионных накоплений, или информации об инвестировании средств пенсионных накоплений, ставшей им известной или имеющейся в их распоряжении в связи с осуществлением должностными лицами профессиональной деятельности, связанной с формированием и инвестированием средств пенсионных накоплений [4].

Законодатель также выделил конфликт интересов при осуществлении медицинской деятельности и фармацевтической деятельности. При этом под конфликтом интересов понимается ситуация, при которой у медицинского работника или фармацевтического работника при осуществлении ими профессиональной деятельности возникает личная заинтересованность в получении лично либо через представителя компании материальной выгоды или иного преимущества, которое влияет или может повлиять на надлежащее исполнение ими профессиональных обязанностей вследствие противоречия между личной заинтересованностью медицинского работника или фармацевтического работника и интересами пациента [9].

Анализ приведенных выше определений «конфликта интересов» позволяет рассматривать его как ситуацию, которая характеризуется:

- наличием личной заинтересованности лица, осуществляющего служебную или профессиональную деятельность, которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение им служебных или профессиональных обязанностей;

- возникновением или возможностью возникновения противоречия между личной заинтересованностью лица, осуществляющего служебную или профессиональную деятельность, и законными интересами граждан, организаций, общества или государства;

- способностью указанного противоречия привести к причинению вреда правам и законным интересам граждан, организаций, общества или государства.

Позитивное правовое регулирование общественных отношений в целом направлено на обеспечение баланса интересов различных субъектов. Особого внимания заслуживает ситуация, когда несовпадающие интересы принадлежат разным лицам, при этом возможность их реализации имеется только у одного. Следовательно, у него возникает необходимость выбора в связи с его двойственным положением в ситуации, когда одновременная реализация обоих интересов в полной мере невозможна. Именно в этом случае речь должна идти о конфликте интересов.

Анализ особенностей конфликтов интересов в отдельных отраслевых правовых порядках позволяет установить как особенности содержания конфликтов, так и их общеправовые черты. Например, в сфере государственной и муниципальной службы сущность конфликта интересов состоит в том, что это ситуация, при которой возможность получения служащим при исполнении должностных (служебных) обязанностей доходов влияет или может повлиять на надлежащее исполнение им обязанностей и влечет или может повлечь причинение вреда правам и законным интересам граждан, организаций, общества или государства.

Признаки конфликта интересов на государственной службе [6]:

1) личная заинтересованность (прямая или косвенная), но исключительно имущественного характера (как возможность получения доходов в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц (при этом под другими лицами могут пониматься как физические, так и юридические лица, но при определении круга таких лиц, видимо, целесообразно обосновывать их связь с госслужащим);

2) указанные доходы связаны с исполнением служащим должностных (служебных) обязанностей;

3) влияние или возможность влияния личной заинтересованности на надлежащее исполнение им должностных (служебных) обязанностей;

4) возникновение или возможность возникновения противоречия между личной заинтересованностью служащего и

правами и законными интересами граждан, организаций, общества или государства;

5) способность указанного противоречия привести к причинению вреда правам и законным интересам граждан, организаций, общества или государства.

Ситуация конфликта интересов в педагогической деятельности пока не получила должного отражения в науке. Согласно ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее - Закон об образовании) конфликт интересов педагогического работника - это ситуация, при которой у последнего при осуществлении им профессиональной деятельности возникает личная заинтересованность в получении материальной выгоды или иного преимущества и которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение педагогическим работником профессиональных обязанностей вследствие противоречия между его личной заинтересованностью и интересами обучающегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся [10].

Ситуация конфликта интересов в педагогической деятельности является слабо формализованной, и на практике как у работников, так и у руководителей образовательных учреждений и у контролирующих организаций будут неизбежно возникать вопросы: является ли та или иная конкретная ситуация ситуацией конфликта интересов или нет [12, с.15].

Перечень ситуаций конфликта интересов в педагогической деятельности не определен, в силу чего педагогическим работникам всегда следует иметь в виду возможность их возникновения. Закон об образовании косвенно называет лишь один случай конфликта интересов - оказание педагогическим работником платных услуг обучающимся в организации, где он работает. В соответствии с ч. 2 ст. 48 Закона об образовании педагогический работник организации, осуществляющей образовательную деятельность, в том числе в качестве индивидуального предпринимателя, не вправе оказывать платные образовательные услуги обучающимся в данной организации, если это приводит к конфликту интересов педагогического работника [10].

Применительно к преподавателю вуза речь идет о ситуациях, когда при осуществлении профессиональной деятельности

он сталкивается с возможностью получения какой-либо материальной или нематериальной выгоды, получение которой, однако, требует невыполнения или ненадлежащего выполнения его профессиональных обязанностей.

Предлагаем уточнить данное понятие. Конфликт интересов в профессиональной деятельности преподавателя вуза – это столкновение (противоречие) интересов обучающихся с личным интересом преподавателя в сфере образовательных отношений, при котором одновременная реализация обоих интересов препятствует достижению целей обучения и воспитания.

Поясним предложенное определение.

Во-первых, основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций - обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской [1].

Во-вторых, Закон об образовании определяет участников образовательных отношений: обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

При этом, рассматривая конфликт интересов в сфере высшего профессионального образования, следует исходить из того, что, с одной стороны, обязательным участником непременно выступает обучающийся (студент) либо его законные представители, а с другой — преподаватель.

В-третьих, интересы обучающихся и преподавателя обладают особенностью, проявляющейся в их мотивационной сфере. Преподаватель является субъектом педагогической деятельности. Как субъект педагогической деятельности в идеальной схеме он работает ради достижения общей цели - «для учеников и затем для себя». Обучающийся как субъект учебной деятельности действует как бы в обратном направлении этой схемы: «для себя ради достижения общей цели» как отдаленной и не всегда экрплицированной перспективы. Общая для образовательного процесса точка «для ученика» со стороны педагога и «для себя» со стороны ученика определяет прагматический, «реально действующий» мотив [2, с. 77].

Следовательно, личный интерес преподавателя в получении материальной или нематериальной выгоды предполагает

изменение мотивации преподавателя в достижении общей цели – «для себя и затем для студентов».

Исходя из этого, можно выделить разные ситуации конфликта интереса, например: репетиторство, участие в жюри конкурсных мероприятий, олимпиад с участием своих обучающихся; принятие участия в распределении различных льгот, поездок, стажировок и иных бонусов для обучающихся; вступление преподавателя в отношения гражданско-правового характера (приобретение товаров, получение услуг и др.) от самих обучающихся или от их родителей и др.

Конкретных обстоятельств, при которых возникает конфликт интересов педагогического работника, российский законодатель не предусматривает. Это можно объяснить многоуровневостью образования, многогранностью образовательных отношений, правовым статусом их участников.

Таким образом, анализ правовых норм, посвященных конфликту интересов, позволяет сделать вывод о том, что в определённых видах профессиональной или служебной деятельности возможно возникновение ситуаций, связанных с личной заинтересованностью лиц, осуществляющих эту деятельность, и наносящих вред интересам граждан, организаций и государства.

По мнению авторов, в законодательство об образовательной деятельности следует внести изменения, определяющие признаки конфликта интересов педагогического работника, порядок предотвращения и урегулирования данного конфликта.

### **Библиографический список**

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.- 224 с.

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

3. О некоммерческих организациях: федер. закон Рос. Федерации от 12 янв. 1996 г. №7-ФЗ: принят ГД ФС РФ 8 дек. 1995 г. (ред. от 21.07.2014 ). [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).

4. О негосударственных пенсионных фондах: федер. закон Рос. Федерации от 7 мая 1998 г. № 75-ФЗ: принят Гос. Ду-

мой Федер. Собр. Рос. Федерации 8 апр. 1998 г.: одобр. Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 22 апр. 1998 г. (ред. 12.03.2014). [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).

5. Об инвестировании средств для финансирования накопительной части трудовой пенсии в Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 24 июл. 2002 г. № 111-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. собр. Рос. Федерации 26 июн. 2002 г.: одобр. Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 10 июл. 2002 г. (ред. от 21.07.2014 ). [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).

6. О государственной гражданской службе Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 27 июл. 2004 г. №79-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. собр. Рос. Федерации 7 июл. 2004 г.: одобр. Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 15 июл. 2004 г. (ред. от 02.04.2014). [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).

7. О саморегулируемых организациях : федер. закон Рос. Федерации от 1 дек. 2007 г. № 315-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. собр. Рос. Федерации 16 нояб. 2007 г.: одобр. Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 23 ноябр. 2007 г. (ред. 07.06.2013). [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).

8. О противодействии коррупции : федер. закон Рос. Федерации от 25 дек. 2008 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. собр. Рос. Федерации 19 дек. 2008 г.: одобр. Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 22 дек. 2008 г. (ред. от 28.12.2013). [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).

9. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 21 нояб. 2011 г. №323-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. собр. Рос. Федерации 1 нояб. 2011 г.: одобр. Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 9 нояб. 2011 г. (ред. 06.04.2014). [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).



10. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012г. № 723-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. (ред. 28.06.2014). [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).

11. Об основах общественного контроля в Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 21 июля 2014 г. №212-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. собр. Рос. Федерации 4 июля 2014 г.: одобр. Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 9 июля 2014 г. [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения 10.02.15).

12. Чанов, С. Конфликт интересов педагога [Текст] / С. Чанов // ЭЖ-Юрист. – 2013. – №25. – С.15.

УДК 316(075.8)

*С.Г. Осьмачко*

### **Методологический симулякр бюрократической педагогики**

**Аннотация.** Рассматриваются цивилизационные и социальные проблемы современной бюрократии и её военной разновидности; в аспекте методологии постмодернизма показаны симулятивные усилия военно-образовательной системы управления, недостатками которой являются бумаготворчество, низкая эффективность функционирования, вытеснение смыслов, отсутствие ротации и конкуренции и пр.; сформулированы некоторые проблемы совершенствования системы управления военным образованием.

**Ключевые слова:** бюрократия, симулякр, методология, педагогика, постмодернизм.

Сформированное ситуацией постмодернизма «общество спектакля» характеризуется, в частности, тем, что многие про-

цессы в нём осуществляются симулятивно, больше изображаются, чем осуществляются. Система формальных симулякров всё больше вытесняет реальные социальные смыслы происходящих процессов.

Бюрократические вытеснения: пример формализации. В 2003 г. из-под пера крупного военного руководителя вышла инструкция о порядке проведения проверок военно-учебных заведений, в которой, наряду с общеизвестными формами требуемой отчётности, появилась туманная ссылка на необходимость неких «учебно-методических материалов» для преподавателя. В этих материалах (рекомендациях?) должны содержаться: тема, учебные вопросы цели каждого (!) занятия; его обеспеченность основной и дополнительной литературой; методические рекомендации для преподавателя, проводящего занятие; и, наконец, задание на семинар для обучающихся. Относительно новым в данном перечне являются методические рекомендации для преподавателя; все остальные компоненты вышеупомянутого замечательного инструктивного документа параллельно содержатся в других источниках, которые должным образом готовятся, обсуждаются и утверждаются (план занятия, методические рекомендации по изучению учебной дисциплины и пр.).

Мы полагаем, что ненужность, избыточность такого рода учебно-методических материалов стопроцентно ясна и понятна. Однако представители среднего звена военной вузовской бюрократии упорно эксплуатируют тезис о том, что, мол, когда придет молодой преподаватель, ему «будет на что опереться». Как будто традиционный алгоритм подготовки к занятиям того же педагога (изучение программных и планирующих документов, учебной литературы и материалов лекции; разработка плана семинара в соответствии с тематическим планированием; его обсуждение, одобрение и утверждение и пр.) не может быть осуществлён без дублирующих учебно-методических материалов.

Социальная роль современной бюрократии. Думается, что приведённый выше пример есть отражение общей практики многократного параллельного фундирования учебно-методической деятельности в вузе. Эта практика - частный случай общего симулякра (нечто изображаемое, вместо реального действия) победившей тотальной бюрократии.

Мы полагаем, что один из серьезнейших социальных конфликтов в современной Российской Федерации – конфликт между двумя (не всегда внешне противодействующими) социальными силами:

а) народ, к сожалению, так и не достигший реальных кондиций гражданского общества; отличающийся аморфной характеристикой политического участия и явно не выказывающий намерений к достижению социальной солидарности;

б) бюрократия – субъективная проекция государственных отношений (как тут не вспомнить горький юмор М.Е. Салтыкова-Щедрина: «Отчизна любит нас посредством своего главного органа – начальства»). Несмотря на провозглашаемую ценность правового государства, современная бюрократия в России вовсе не стремится к достижению его критериума.

В стане нынешних государственных управленцев действуют следующие противонаправленные факторы:

1. Идеологическая и психологическая неоднородность; сложная институциональная эволюция.

2. Соперничество конкурирующих политико-финансовых кланов, влияние которых на формирование внутренней и внешней политики Российской Федерации постоянно возрастает.

3. Резкий количественный рост корпуса управленцев (при постоянной декларации сокращения и реформирования этой сферы).

4. Патрон - клиентский характер отношений между различными управленческими уровнями и инстанциями.

5. Эрозия механизмов ротации управленческого аппарата; косность системы служебного чиновничества. Это логично приводит к превращению чиновничества в закрытую касту.

6. Высокий уровень коррумпированности, протекционизма, nepотизма.

7. Формальный характер департизации и деидеологизации управленческого аппарата и пр.

Все указанные черты управленческого истеблишмента в полной мере свойственны и военной бюрократии (в том числе занятой в сфере высшего профессионального образования). Мы полагаем, что требовать от руководства военным образованием

значимых реформ в сфере их компетенции сегодня и невозможно, и нереально (вспомним положение известного юриста 1 в. Цельса: «Невозможное не может быть долгом»), но обозначить те или иные болевые точки проблемы необходимо:

во-первых, создать (может быть, в чём-то восстановить) то положение дел, когда образовательная деятельность (учебно-воспитательный процесс) в вузе являлась доминирующей, а преподаватель (специалист) считался главной фигурой в системе педагогических отношений. Сегодня главенствует управленец, чиновник, штабист (реально далёкие от учебного процесса), но профессорско-преподавательская корпорация не должна зависеть от (добрых или злых) качеств тех или иных начальников, а полномочия и права вышеназванной корпорации должны определяться и защищаться силой государства;

во-вторых, следует добиваться качественных изменений в сфере ротации кадров управления военно-образовательными системами (ограничение сроков пребывания на руководящих должностях, развитие механизмов внутривузовской демократии и пр.);

в-третьих, следует решительно перестроить сферу военно-образовательной стандартизации. Стоит обсудить вопрос о введении собственно военного государственного образовательного стандарта; при этом полученный в высшем военно-учебном заведении диплом должен приравниваться к дипломам гражданских вузов. Кафедры должны получить значительно большую свободу в формировании планирующих документов и пр.;

в-четвёртых, следует отказаться от сложной и громоздкой системы военно-образовательного делопроизводства. Мы видим, как бюрократия изощряется в создании всё новых «бумаг», но это де-факто не влияет на качество работы профессиональной военной школы; преподавателю давно не нужны тексты лекций, фондовые лекции, разнообразные методические материалы, развёрнутые планы занятий, протоколы заседаний кафедры, журналы работы предметно-методических комиссий и т.п.; избыточно громоздким является набор документов программно-методического комплекса учебной дисциплины (это особенно заметно, когда далёкие от образования руководящие лица вдруг начинают требовать его наличия на всех формах промежуточной аттестации); руководители кафедр знают, что именно изощрён-

ный формализм отталкивает от работы в военно-учебных заведениях молодую и талантливую педагогическую молодёжь;

в-пятых, следует развивать начала учебной свободы для курсантов (выбор дисциплин, преподавателей, реализация возможностей самостоятельной работы, использование сетевых возможностей и т.п.);

в-шестых, должны быть внесены кардинальные изменения в административно-организационную систему высшего военного образования (её крайне необходимо модернизировать в соответствии с требованиями дня).

Список тем для общественного обсуждения изменений, необходимых для модернизации военно-образовательной системы, может быть существенно расширен и дополнен.

Требуется реформирование высшей военной школы, при этом, кажется, достигнут консенсус в отношении организационных форм вузов. Методическое же совершенствование, методологические новации, в том числе на уровне звена «кафедра – преподаватель», предполагают значительно более тонкие модернизационные внедрения. Этот процесс следует претворять в жизнь после широкого общественного обсуждения.

**УДК 37.014 (470+571); 94(47).07**

*А.Е. Оторочкина*

### **Кадровая политика правительства в сфере народного образования в Российской империи первой половины XIX века (на материалах губерний Верхней Волги)**

**Аннотация.** Рассматривается кадровая политика в сфере народного образования в условиях его реформирования в первой половине 19 века.

**Ключевые слова:** народное образование, кадровая политика, история образования в России.

В процессе реализации реформы народного образования в Российской империи в первой половине XIX в. одной из важнейших проблем, мешавших проведению намеченных мероприятий, стала нехватка на местах как управленческих, так и педагогиче-

ских кадров. В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения для организации и управления просветительскими учреждениями. Страна была поделена на 6 учебных округов. Один учебный округ мог включать в себя 8-10 соседствующих друг с другом губерний. Так, в Московский учебный округ вошли Московская, Тверская, Смоленская, Владимирская, Костромская, Тульская, Калужская, Вологодская, Рязанская, Ярославская.

Важную роль в развитии учебного дела на местах играли дирекции народных училищ. Руководство дирекцией поручалось чиновникам VII класса «Табели о рангах». Директор контролировал губернскую гимназию, уездные и приходские школы ведомства Министерства народного просвещения и частные учебные заведения. Согласно «Уставу учебных заведений, подведомственных университету» (1804 г.), он должен был быть «сведущ в науках, мог исправно судить об искусстве учителей и успехах учеников», «деятелен, благонамерен», требовалось, чтобы он «любил порядок и добродетель, усердствовал пользе юношества и знал цену воспитания». Исполнять свои должностные обязанности чиновник должен был «с усердием и рачительностью», своим примером подчиненным он должен был показывать «порядок и благонравие».

На первом этапе реформирования системы народного образования (1800-1810-е гг.) на должность директоров губернских училищ старались определять людей, обладавших статусом ученого, литератора, общественного деятеля, обращалось внимание и на уровень образования кандидата. Так, например, директором училищ Тверской губернии стал титулярный советник Михаил Евстафьевич Толмачев, происходивший из духовного звания, получивший образование первоначально в Харьковском коллегиуме, а затем в учительской гимназии при Комиссии для заведения народных училищ [6, с. 54]. В 1810 г. руководить народным образованием Ярославского края было поручено человеку с университетским образованием - коллежскому асессору Н.Ф. Покровскому [2, Л. 1].

Современникам этот человек запомнился еще и как внимательный к нуждам подчиненных руководитель: «Ничто из учебной жизни уездных училищ не ускользало от его внимания; строго взыскивая за упущения, он в то же время умел ценить дельных наставников и не жалел награды для тех из них, кто ее заслужил» [10, с. 36]. Так, в 1811 г. в Ростовскую школу Яро-

славской губернии было прислано письмо следующего содержания: «Отправляясь в скором времени осматривать училище, предупреждаю Вас о сем... Если имеются какие-либо предположения для пользы вашего училища, в таком случае, обдумав их, приготовьте нужные объяснения, чтобы я мог лучше судить о них». В 1812 году во время оккупации французами Москвы Н.Ф. Покровский возглавлял эвакуацию гимназии и училищ Ярославского края, пресекая панику среди педагогов, в конце 1812–1813 гг. он занимался восстановлением деятельности учебных заведений Ярославской губернии.

Примечательной личностью был директор училищ Костромской губернии коллежский асессор Н.Ф. Грамматин. Уроженец села Матвеевское Кинешемского уезда, он с отличием закончил Благородный пансион при Московском университете. Грамматин получил известность как поэт и филолог. В 1809 г. он получил степень магистра за «Рассуждение о древней русской словесности» (М., 1809 г.) – один из наиболее ранних трудов по древнерусской литературе. В середине 1809 г. Николай Федорович переехал в Санкт-Петербург и определился в экспедицию о государственных доходах. В 1811 г. он поступил на службу в Министерство юстиции в чине коллежского асессора. В 1811 г. Н.Ф. Грамматин стал членом Вольного общества любителей словесности, наук и художеств и членом – сотрудником Беседы любителей русского слова. В 1812 г. он получил предложение занять пост директора училищ Костромской губернии. Новую должность Н.Ф. Грамматин исполнял до 1818 г. В 1817–1820-х гг. директором училищ Тверской губернии являлся доктор философии надворный советник и кавалер Ф.Г. Покровский, переведен он сюда был из Тульской мужской гимназии. Первоначальное образование Покровский получил в Севской семинарии, а затем поступил в Санкт-Петербургскую учительскую гимназию для изучения «исторических и математических наук».

Изучая послужные списки чиновников, возглавлявших дирекции народных училищ губерний Верхней Волги первой четверти XIX в., можно отметить, что многие из них были бывшими военными. Так, в Тверской губернии в январе 1813 г. по распоряжению попечителя Московского учебного округа П.И. Голенищева-Кутузова «утвержден в должности с оставлением при прежней» - инспектора Тверской дворянской школы - майор

и кавалер Василий Алексеевич Мерзлютин. С 1797 по 1812 гг. директором училищ по Костромской губернии числился отставной флота капитан Герман Иванович Шурман. С 1817 по 1821 гг. директором Ярославской гимназии был капитан-лейтенант Н.М. Клемент.

Практически в одно и то же время директорами учебных заведений в соседних губерниях – Ярославской и Костромской – стали дворяне с похожими служебными карьерами.

В 1819 г. место упомянутого Н.Ф. Грамматина в Костромской губернии занял штабс-капитан Юрий Никитич Бартенеv (1792-1866). Уроженец местной губернии, он был одним из первых выпускников Костромской гимназии, учился в Благородном пансионе при Московском университете, а затем во 2-м Петербургском кадетском корпусе и Дворянском полку.

Ю.Н. Бартенева можно назвать деятельным человеком, к которому очень доброжелательно относилось высшее начальство. Новый директор был сторонником жесткой дисциплины и порядка. Это вызывало нарекания и недовольства подчиненных. В 1828 г. Ю.Н. Бартенеv подал «на высочайшее имя прошение об ограждении от клеветы». Проведенная в том же году ревизия в Костромской губернии сенатором Ф.А. Дурасовым показала, что нарушений в деятельности чиновника нет. Министр народного просвещения К.А. Ливен прислал на имя директора училищ письмо следующего содержания: «Господин Статс-секретарь Лонгинов по Высочайшему Его Императорского Величества повелению препроводил ко мне всеподданнейшее ваше прошение об ограждении Вас от клеветы, возведенной на Вас в состоянии нового крамольничества для России. Из собранных мною по сему делу сведений оказалось, что неизвестный доносчик по злобе или зависти хотел было запятнать верность Вашу к Престолу и доброе имя; но правительство, охраняющее всех верноподданных, определило совершенную невинность вашу, о чем и доведено мною до Высочайшего Е.И.В. сведения. Чувствуя, сколь сильно должны были поразить Вас известия о сделанном на Вас доносе, но так как теперь же невинность Ваша доказана, чем я уверен, что Вы возвратите опять спокойствие духа и будете заниматься с тем же усердием и ревностью, которыми вы всегда отличались и которые обратили на Вас особое внимание Всемиловейшего государя Императора». Службу Ю.Н. Бартенеv продолжал до 1833 г., когда



подал прошение об отставке [1, л. 285]. В 1822 г. в Ярославской губернии директором народных училищ стал отставной капитан-лейтенант П.П. Абатуров [3, л. 1об. - 2]. Павел Петрович происходил из дворян Ярославской губернии. Значительную часть жизни он посвятил военному делу. В феврале 1816 г. Абатуров был уволен «по прошению за болезнью». В 1818 г. местное дворянство избрало его заседателем в Палату гражданского суда. В 1821 г. он являлся уже заседателем в Ярославском советном суде, а за ревностную службу был награжден орденом Св. Владимира 4-й степени. Вскоре после этого П.П. Абатуров получил назначение на пост директора народных училищ Ярославской губернии, ему был присвоен гражданский чин – титулярный советник. В 1828 г. чиновнику был вручен орден Св. Анны 2-й степени, а в 1830 г. «знак отличия беспорочной службы за XX лет». В 1831 г. директору училищ Ярославской губернии был пожалован чин надворного советника. В марте 1833 г. П.П. Абатуров был избран членом Совета Дома призрения ближнего.

«Устав учебных заведений» 1804 г. сохранил в местном управлении учебными заведениями должность штатного смотрителя. В его обязанности входило наблюдение за учебной частью и хозяйственной деятельностью всех казенных учебных заведений в уезде. Именно со стороны этого чиновника должна была исходить инициатива по организации и местных приходских школ. За труд смотрителей в первой четверти XIX в. Министерством народного просвещения назначался оклад. Этот человек должен был пользоваться авторитетом среди представителей местного общества - усилия смотрителя способствовали притоку пожертвований, увеличению числа учащихся в учебных заведениях. Напротив, невнимание данных должностных лиц к своим обязанностям приводило к тому, что горожане не хотели отдавать своих детей в неблагоустроенные школы.

Кроме того, анализ формулярных списков первой четверти XIX в. показывает, что в некоторых уездах долгое время не было штатных смотрителей, эта должность появилась только после окончательного преобразования малых училищ в уездные, местные учителя часто совмещали обязанности преподавателя и руководителя народным образованием уезда.

Также ревизионно-контрольные документы 1810-х гг. свидетельствуют, что развитию народного образования на ме-

стах и организации новых школ не способствовала деятельность смотрителей, избранных еще по «Уставу» 1786 г. Как правило, это были купцы, мало сведущие в учебных делах. Об одном из подобных «деятелих народного просвещения» писал учитель Ростовской школы Ярославской губернии Славеницкий: «...ни одного раза не бывал в училище, а хотя сего месяца (...) и пришел в училище, однако в самом безобразном виде, т.е. пьяный и притом вслух произносил скверные слова» [10, с. 10].

С конца 1800-х гг. Министерство народного просвещения при назначении чиновника на должность штатного смотрителя стало отдавать приоритет опытным педагогам с большой выслугой лет.

С 1820-х гг. при назначении на должность штатного смотрителя приоритет отдаваться начал лицам с высшим образованием. В Ярославской губернии это были выпускники Демидовского высших наук училища, в Костромской и Тверской губерниях – бывшие студенты местных духовных семинарий. Так, штатный смотритель Ярославского уездного училища Басов, сын коллежского советника, получил образование в Санкт-Петербургской гимназии, несколько лет проучился в Италии. Гражданскую службу он начал в государственной коллегии иностранных дел студентом, а затем архивариусом, переводчиком. По прошению Басов был перемещен подпоручиком в армию, где дослужился до чина ротмистра. В 1805 г. он получил определение в Ярославское уездное училище. Смотритель Мологского уездного училища Крылов происходил из духовного звания, первоначально обучался в Ярославской духовной семинарии, а затем в Морском шляхетском корпусе [8, с. 10].

«Устав училищ, подведомственных университетам» 1804 г. во многом был выполнен еще в духе идей эпохи Просвещения. Значение роли директора и штатного смотрителя во многом определялось их личностными качествами – «сведущ в науках», «деятелих, благонамерен», «любит порядок и добродетель» и т.д. Круг обязанностей директоров не был четко сформулирован. Опыт реализации образовательной реформы на местах в первой четверти XIX в. показал, что руководством народным образованием в губерниях должны заниматься люди, не столько известные своими научными изысканиями, сколько обладающие административными талантами. К последним чаще всего и при-

числялись лица, показавшие себя в чиновно-управленческой работе, как по гражданской службе, так и по военной.

Именно этот подход и нашел отражение в новом «Уставе учебных заведений» 1828 г., выработанном под влиянием смены курса государственной политики. С этого времени при выборе кандидатов на должности училищных директоров Министерство народного просвещения должно было отдавать предпочтение имеющим «ученые степени чиновникам», занимавшим ранее должности инспекторов гимназий. Значительно увеличилось и число желающих занять эту должность. Очень часто чиновник, стремящийся получить это место, должен был иметь не только отличный послужной список, но и протекцию. Нередко эта должность становилась важной ступенью в карьерной судьбе чиновника.

Директор гимназии и училищ стал видной фигурой в российской провинции. Как человек, игравший важную роль в жизни губернии, он мог подвергаться доносам, ложным обвинениям, оказывался в центре политических интриг.

«Устав» 1828 г. усилил значение и должности штатного смотрителя в развитии народного образования края. Штатные смотрители уездных училищ имели право на чин IX класса. Анализ формулярных списков показывает, что именно бывшие преподаватели, хорошо знавшие проблемы своих учебных заведений, получали от директора училищ предложения стать штатными смотрителями. Для лучшего контроля за учебным заведением чиновник жил при училище.

Министерство народного просвещения во второй четверти XIX в. при развитии системы местного управления народным образованием активно начало использовать метод ротации кадров. Нередко при подборе кандидатур на важные посты по управлению местным учебным делом Министерство останавливало выбор на чиновниках из близлежащих губерний. В 1836 г. 47-летний старший учитель словесности Ярославской мужской гимназии П.П. Туношенский был перемещен на должность инспектора Костромской гимназии. С 1831 по 1837 гг. директором училищ Тверской губернии был писатель И.И. Лажечников, прослуживший ряд лет в Пензенской и Казанской губерниях по учебному ведомству. Подобная традиция назначения на ответственные посты чиновников Министерства народного просвещения сохранялась всю вторую четверть XIX в.

Отсутствие квалифицированных педагогических кадров было еще одной трудностью, которая повсеместно отмечалась в документах местных дирекций народных училищ. Создатели «Устава» 1804 г. предполагали, что университеты России будут готовить учителей для гимназий, гимназии - для уездных и приходских училищ. Большую роль в этом процессе должен был играть Педагогический институт в Санкт-Петербурге, также открытый в 1804 г. Но молодые люди, прослушавшие курс наук в университетах, гимназиях, неохотно занимали учительские должности и, как отмечали современники, шли работать в начальные школы либо «по принуждению», либо тогда, когда «не могли рассчитывать на иную карьеру». Это, с одной стороны, можно объяснить тем, что большинство выпускников было дворянами, в глазах которых учитель по своему статусу в обществе был равен прислуге, с другой - труд преподавателя в уездных и приходских школах был малооплачиваемым.

Низкое социальное положение учителей, особенно в начальных школах, сохранялось всю первую половину XIX века. К началу XIX в. учителями в начальных школах в городах изучаемого нами региона работали чаще всего выпускники духовных семинарий и местных главных народных училищ. Бывшие семинаристы, изучавшие «латинский язык, риторику, философию и греческий язык», часто соглашались занимать данные должности не по призванию и наличию педагогических способностей, а потому что не имели возможности получить после окончания учебного заведения какой-либо приход [7, с. 202-205].

Учащиеся же в главных народных училищах целенаправленно готовились к работе в начальных учебных заведениях. Более 20 лет прослужил в ведомстве Министерства народного просвещения и пользовался большим уважением у дирекции народных училищ Ярославской губернии штатный смотритель Рыбинского уездного училища Александр Федорович Соболев. Он закончил Ярославскую духовную семинарию в 1812 г. и стал канцелярским служителем местной духовной консистории. В 1819 г. коллежский секретарь Соболев был назначен учителем в Мологское уездное училище, через 5 лет он был переведен в Рыбинское уездное училище штатным смотрителем и вторым учителем, в первой должности он был официально утвержден в 1833 г. За усердную службу

А.Ф. Соболев в 1838 г. получил звание титулярного советника и Орден Св. Станислава 4 степени [9, л. 41об]. С течением времени в ряды преподавательского состава начальных влились выпускники и бывшие студенты высших учебных заведений, губернских гимназий. Особенно часто это стало происходить после 1812 г., когда правительство разрешило принимать на государственную учительскую службу представителей податных сословий: большинство решивших посвятить себя учительскому делу происходило из разночинцев, мещан и представителей духовного сословия, но были здесь и обедневшие дворяне и бывшие купцы, правда, последнее было скорее исключением, чем правилом.

По «Уставу» 1804 г. учителя и начальники учебных заведений зачислялись на государственную службу, для них создавали специальные мундиры, и всем новоиспеченным чиновникам присваивали соответствующие чины по «Табели о рангах». Учителя уездного училища имели право на чин XII класса, учитель рисования состоял в XIV классе.

«Устав» 1828 г. уточнил положение учителей приходских школ ведомства Министерства народного просвещения. Преподаватель мог получить чин XIV класса, если он усердно и беспорочно служил не менее 12 лет и был лично свободен. «Устав» 1828 г. предусматривал пенсионное обеспечение чиновников Министерства народного просвещения: «...учители уездных училищ, при увольнении от мест, награждаются за 20 лет беспорочной службы половинными, а за 25 лет полными, против получаемого ими оклада пенсиями... За служение свыше 25 лет определяется еще соразмерная прибавка к пенсии... Вдовы... (...) учителей как гимназии, так и уездных училищ, если мужья их умерли на службе прежде положенного для половинной пенсии 20-летнего срока, получают единовременное пособие, равное годовому окладу умерших. Вдовам тех, кто служил 20 лет или более, определяются следовавшие мужьям их пенсии... По сим же правилам назначаются пенсии, или единовременные пособия, малолетним детям умерших на службе...». Пенсии преподавателям приходских школ не были предусмотрены, но они могли получать по представлению штатного смотрителя премии в размере 1/3 или 1/2 годового оклада. В уездных училищах работали два учителя, один из которых чаще всего был местным священником или происхо-

дил из духовного сословия и закончил семинарию. Именно он преподавал детям закон божий, священную историю и уроки о должностях человека и гражданина, учил их грамматике, чистописанию и правилам слога и если имел соответствующие знания, то латинскому и немецкому чтению тех учеников, которые собирались продолжать обучение в гимназии.

Другой учитель «светского состояния» давал знания детям по географии, истории, арифметике, геометрии, начальным правилам физики, естественной истории и технологии. Ежедневная нагрузка каждого преподавателя составляла 28 часов. А если кто-то из них умел рисовать, то 4 часа в неделю обязан был обучать молодых людей этому искусству. За это он получал надбавку в размере 35 руб. в год. В противном случае нанимался специальный учитель рисования [4, л. 1-2].

Те учителя уездных училищ, которые отличались «беспорочным поведением» и педагогическим мастерством, имели шанс дослужиться до должности старшего учителя гимназии. Не все молодые люди выдерживали тяжелый труд, замкнутый быт, нищенский заработок, убогое жилище, сложные условия труда. Сложные взаимоотношения иногда складывались у преподавателей с начальством и жителями на местах, которые могли написать на них жалобы в дирекцию училищ или Министерство народного просвещения, если молодой педагог проявлял свою независимость в образе мыслей и в действиях, пытался ввести новые методы преподавания, непонятные простым обывателям [5, л. 6].

Таким образом, кадровую политику российского правительства в сфере народного образования в первой половине XIX в. нельзя назвать планомерной. Принципы подбора, назначения, поддержания трудовой деятельности управленческих и педагогических кадров, обозначенные в «Уставах учебных заведений» 1804 и 1828 гг., претерпевали значительные изменения при реализации их на местах в социально-экономических, культурно-исторических условиях развития российской провинции.

### **Библиографический список**

1. Государственный архив Костромской области. – Ф.429. – Оп.1. – Д.28. (Далее ГАКО).

2. Государственный архив Ярославской области. Ф. 73. Оп.1. Д.71. (Далее ГАЯО).
3. ГАЯО. – Ф.549. – Оп.1. – Д. 470.
4. ГАЯО. – Ф.549. – Оп.1. – Д.80.
5. ГАЯО. – Ф.549. – Оп.1. – Д.1433.
6. Крылов, Д. Столетие Тверской мужской гимназии (1804 -2 февраля 1904) [Текст] : историч. записка / Д. Крылов. – Тверь, 1904. – 360 с.
7. Малеин, И. М. Мои воспоминания [Текст] / И. М. Малеин. – Тверь : Тверск. губ. учен. архивн. комиссия, 1910. – 238 с.
8. Мизинов, П. Материалы для истории школ в Ярославской губернии (по архивным материалам) [Текст] / П. Мизинов. – Ярославль, 1898. – 65 с.
9. Российский государственный исторический архив. – Ф.733. – Оп.31. – Д.56.
10. Соколов, А. А. Историческая записка о Ростовском городском 4-классном училище с 1786 по 1888 год [Текст] / А. А. Соколов. – Ярославль, 1890. – 77 с.

УДК 378.147

*А.Л. Павлов, Д.С. Павлова*

### **Современные особенности системы управления образовательным процессом вуза**

**Аннотация.** Рассматриваются основные проблемы, которые возникают в системе управления вуза на современном этапе.

**Ключевые слова:** высшее учебное заведение, управление, модели управления.

Система управления высшим образованием в России сегодня претерпела ряд изменений, чему способствовало изменение требований к уровню знаний и компетенций обучающихся. С точки зрения повышения качества образования были выработаны несколько моделей управления вузами. В качестве основных моделей можно выделить иерархическую, коллегияльную,

анархическую и политическую. В коллегиальной модели решение вырабатывается совместно всеми преподавателями, власть децентрализована; в иерархической модели решение вырабатывается единолично администратором, власть централизована. Политическая (коалиционная) модель: решение принимается в процессе переговоров, власть децентрализована. Организационная анархия: решение принимается достаточно произвольным образом. Модели различаются уровнем координационных и мотивационных издержек. Координационные издержки — это издержки, связанные с выработкой окончательного решения и доведением этого решения до каждого агента. Мотивационные издержки — это издержки, связанные с контролем. Кроме того, каждая из моделей отличается концентрацией прав принятия решения: от полностью централизованного принятия решения до полностью децентрализованного.

На современном этапе в условиях демократизации общества система управления все больше приобретает характер государственно-общественный, что закреплено законом об образовании. Повсеместно созданы Советы образовательных учреждений, которые должны осуществлять обратную связь коллективов педагогов, студентов с администрацией, корректируя ее решения с учетом тенденций самоорганизации в образовательных пространствах. Однако эта схема имеет ряд недочетов в процессе обеспечения учета внутренних и внешних социальных взглядов и тенденций развития общества. На деле время между принятием управляющего административного решения, его воплощения в жизнь и корректировкой (обратная связь) достаточно продолжительно в современных условиях. Здесь мы имеем дело с «догоняющей», а во многих случаях безнадежно запаздывающей системой управления. Корректировка зачастую происходит методом проб и ошибок, и нахождение оптимального варианта безнадежно отстает от уже изменившихся условий жизни. Такая система последовательного, медленного нащупывания оптимальных решений неэффективна в современных условиях, тем более в будущем.

Управление в российских вузах иерархическое, распределено между различными административными агентами, а преподаватели и студенты фактически в нем не участвуют. Но у



преподавателей есть возможность участвовать опосредованно — через заведующих кафедрами и ученые советы. Решения в российских вузах принимаются не коллегиально, степень участия администрации вуза велика, в то же время участие преподавателей ничтожно мало. Для европейских вузов нехарактерно, чтобы вся кадровая политика осуществлялась администрацией вуза. Но так же, как в российских вузах, участие центральной администрации выше, чем участие администрации факультета. Таким образом, преобладающий механизм принятия решения в российских вузах - иерархия, и то, что степень участия административных агентов выше, чем всех других. По мнению А.А. Панова, для преодоления проблем, связанных с иерархической системой управления вузом, в дальнейшем необходимо сосредоточиться на следующих задачах [1, с. 4]:

1) Оценка степени заинтересованности агентов в управлении вузом по различным стратегическим вопросам. Сравнение представлений ректора и профессорско-преподавательского состава об управлении вузом.

2) Сравнение ценностных установок профессорско-преподавательского состава и высшего руководства, в частности, их представлений о качестве образования.

3) Выявление связи основных характеристик вузов с существующей моделью управления (например, размер вуза, его возраст).

4) Выявление связей между стратегией вуза, т.е. основными решениями, принимаемыми по той или иной политике, и моделью управления.

5) Сравнение степени удовлетворенности агентов в вузах с различной структурой управления.

6) Определение степени подконтрольности ученых советов администрации.

Наиболее адекватной является инновационно-синергетическая система управления [2]. В этой системе администрация более не является пассивным, ждущим участником в инновационной цепи, выполняющим лишь функции «стимул-реакция». Роль администрации помимо гомеостатических функций, функций отклика на инициативы снизу дополняется функцией превентивного, опережающего управления, осуществляемого за счет генерации параллельных, альтернативных полей возмож-

ных инициатив, предъявляемых любым субъектам образовательного пространства. Это происходит в рамках коридора, допустимых функциями гомеостаза и за счет процессов самоорганизации в образовательном пространстве, например, в направлении качественного нового развития образовательной программы.

Возникающее многообразие параллельных путей развития образовательного процесса позволяет в ускоренном режиме выбирать и поддерживать оптимальные из них. Реализация опережающего, инновационного административного управления позволяет создать образовательное пространство с высокими адаптивными свойствами и высокой скоростью реакции на вызовы быстро изменяющихся социальных условий. Кроме того, такая синергетическая система, в большой степени моделируя саму социальную среду современного мира, оказывает влияние на его развитие, т.к. в образовании как ни в какой другой сфере представлено будущее в настоящем.

Система высшего образования в России на современном этапе включает в себя не только общую организацию образовательного процесса, подготовку научных кадров, но и активное использование новых информационных и коммуникационных технологий с последовательным формированием информационной культуры личности. Все эти процессы связаны с инновационным подходом к системе образования. Инновационная деятельность – это качественный этап саморазвития личности, процесс самоактуализации субъектов образовательного процесса, ставший возможным как результат самообразования, саморефлексии. Поэтому для образовательных учреждений, осуществляющих инновационную деятельность, особенно характерны процессы самоорганизации в педагогической и ученической среде, это может быть и возникновение устойчивых структур (творческие группы, объединения), и появление креативных личностей, способных к созданию «лично-нового», безотносительно к предыдущему общественному опыту. Для успешной реализации творческого подхода в учебных группах необходимо организовывать конкурсную и проектную работу с практической реализацией.

В динамично меняющейся социальной обстановке управление образовательным процессом должно носить опережающий, превентивный характер. При этом оперативность

управленческих решений становится столь высокой, что невозможно их осуществление и выработка на уровне высоких административных эшелонов. Это предполагает все в большей степени передачу управленческих функций, в том числе и стратегических, на уровень администраций вузов, педагогических коллективов различных образовательных ступеней и даже на уровень малых творческих групп педагогических работников, в том числе ПМК (предметно-методических комиссий), научно-исследовательских групп, отдельных педагогов (мастеров, тьюторов, новаторов), что возможно в инновационных образовательных учреждениях, в которых число участников управления намного больше, чем в стандартном образовательном учреждении. При этом часть степеней свободы, связанной административной формой управления, передается свободным творческим группам, объединениям или педагогам. В таком образовательном пространстве управляющий субъект децентрализован и не отделен от участников образовательного процесса. В этом и заключается его синергетическая сущность, и именно поэтому синергетика привлекается нами как подход, адекватный современности в образовании. В этих условиях администрация берет на себя функции, генерирующие стратегию развития, в том числе: вынужденная реакция на самоорганизацию в общеобразовательном учреждении и инициирование инноваций.

Возникающее многообразие параллельных путей развития образовательного процесса позволяет в ускоренном режиме выбирать и поддерживать оптимальные из них. Реализация опережающего, инновационного административного управления позволяет создать образовательное пространство с высокими адаптивными свойствами и высокой скоростью реакции на вызовы быстро изменяющихся социальных условий. Кроме того, такая синергетическая система, в большой степени моделирующая саму социальную среду современного мира, оказывает влияние на его развитие, т.к. в образовании как ни в какой другой сфере представлено будущее в настоящем.

### **Библиографический список**

1. Панов, А.А. О структуре управления и принятии решений в российских вузах. Препринт WP10/2006/05 [Текст] / А.А. Панов. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 28 с.

2. Логвинов, С.И., Романов, В.А. Управление образовательным процессом вуза на базе информационных технологий: модельный подход // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс] 2013. – № 3; URL: [www.science-education.ru/109-9272](http://www.science-education.ru/109-9272)

УДК 371.8

*О.А. Разумова*

### **Организация волонтерской деятельности студентов на примере ярославской областной молодежной общественной организации «Союз студентов»**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос вовлечения молодежи, в частности, студентов, в волонтерскую деятельность. Успешным примером в данной сфере является опыт Ярославской областной молодежной общественной организации «Союз студентов».

**Ключевые слова:** волонтер, волонтерская деятельность, добровольческая деятельность.

В современной России направление добровольчества и волонтерства получило развитие в середине 1990-х гг. и сейчас прослеживается в деятельности большинства детских и молодежных общественных объединений. Молодежь участвует в организации крупнейших событий, а также оказывает социально значимую помощь нуждающимся. В последнее время все чаще создаются волонтерские отряды, деятельность которых направлена на оказание одного или нескольких определенных видов добровольческой деятельности.

Широкое развитие волонтерская деятельность получила в преддверии XXII Олимпийских и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в г. Сочи. В организации Игр «Сочи 2014» приняли участие более 25000 волонтеров со всей России. Для создания столь обширного волонтерского корпуса потребовалось время. Именно по этой причине в 2010 году была учреждена «Личная

книжка волонтера» – аналог трудовой книжки, учитывающий добровольческую (безвозмездную) деятельность молодежи. Был поставлен федеральный норматив – вовлечение 11% молодых граждан в добровольческую деятельность через 3 года, так и оставшийся невыполненным. Тем не менее, появление «Личной книжки волонтера» сыграло определенную роль в популяризации добровольчества. А после проведения Игр «Сочи 2014» волонтерство стало еще более востребованным как среди организаторов мероприятий различного уровня, так и среди молодежи.

В Ярославской области имеют место события, при проведении которых требуется помощь волонтеров, обладающих определенными профессиональными навыками. Чтобы стать волонтером крупного события, нужно иметь и организаторские способности, и навыки делового общения, обладать лидерскими качествами и иногда даже знанием иностранного языка. Региональным оператором по вовлечению молодежи в добровольческую деятельность является ГАУ ЯО «Дворец молодежи». Поскольку запрос на волонтерскую деятельность со стороны как органов власти, так и коммерческих и некоммерческих организаций растет, учреждению необходимо иметь партнеров по организации работы добровольцев. Одним из основных партнеров в данной сфере является Ярославская областная молодежная общественная организация «Союз студентов».

В настоящее время ЯОМОО «Союз студентов» – крупнейшая студенческая организация региона, имеющая большой стабильно работающий волонтерский корпус. Волонтеры Союза студентов обслуживали такие мероприятия, как Международный форум «Инновации. Бизнес. Образование», Всероссийский форум «Будущие интеллектуальные лидеры России», Ярославский полумарафон «Золотое кольцо», туристический форум «Visit Russia», Энергетический форум, организация сдачи норм ГТО и т.д.

Мы считаем, что для организации волонтерской деятельности студентов необходимо системно работать по следующим направлениям:

1. информирование населения о развитии волонтерского движения;
2. вовлечение молодежи в добровольческую деятельность и социальную практику;

3. обучение молодых граждан, принимающих или изъявивших желание принять участие в волонтерской деятельности;

4. продвижение волонтерских инициатив и поощрение наиболее активных представителей волонтерского движения.

Основным информационным источником являются социальные сети: в блоге ЯОМОО «Союз студентов» и на страничке Волонтерского штаба организации идет постоянное освещение добровольческой деятельности членов Союза студентов и выкладывается информация о наборе волонтеров. Это позволяет всем заинтересованным быть в курсе и при желании подключаться к добровольческой деятельности. Также уделяется внимание корпоративной культуре волонтеров и изготовлению атрибутики. Распространение информации о волонтерской деятельности различными способами ведет к популяризации добровольчества как внутри организации, так и в регионе в целом.

Союз студентов привлекает волонтеров не только к помощи в организации крупных мероприятий, но и к реализации социально значимых проектов и акций. Одним из таких примеров является программа по оказанию социальной помощи одиноким пожилым людям «Вместе». Волонтеры проводят генеральную уборку в квартирах одиноких пожилых людей. Традиционным стало участие волонтеров в фестивале творчества молодых людей с инвалидностью «Виктория». Летом 2014 года члены Союза студентов оказывали добровольческую помощь при встрече беженцев с Украины и помогали при сборе гуманитарной помощи для детей Донбасса.

Работа с социально не защищенными слоями населения требует особой подготовки, именно поэтому студенты, изъявившие желание стать волонтерами, проходят обучение как в рамках деятельности волонтерского штаба организации, так и семинаров с профильными специалистами. Кроме того, волонтеры учатся работать в команде, развивают навыки деловой коммуникации и др.

Результатами системной работы волонтеров Союза студентов мы считаем их востребованность на крупнейших событиях, высокий уровень проведения мероприятий и положительные отзывы организаторов добровольческой деятельности о проделанной работе. А среди достижений организации хочется отметить ежегодные призовые места на региональных конкурсах

«Лучший волонтер Ярославской области» и «Лучший волонтерский отряд Ярославской области». Таким образом, пример ЯОМОО «Союз студентов» является успешным в рамках организации волонтерской деятельности студентов.

УДК 378

*М.Г. Сакулин*

**Использование современных образовательных технологий  
в учебном процессе высшей военной школы:  
теория и практика**

**Аннотация.** Рассматриваются направления и возможности применения образовательных технологий в современной высшей военной школе.

**Ключевые слова:** высшая военная школа, современные образовательные технологии, учебный процесс.

Современная система высшего образования включает различные по типу образовательные учреждения, которые не всегда соответствуют требованиям времени и социальному заказу работодателей. Тем не менее, в процессе обучения всегда существует своя технология, характерная для тех методов и средств, которые преподаватель вуза использует при организации и проведении занятий.

Технология обучения, с одной стороны, воспринимается как совокупность методов и средств обработки, представления, измерения и предъявления учебной информации, а с другой, – это наука о способах воздействия преподавателя на обучаемых и взаимодействия с ними в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств [1, с.12]. Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей. Таким образом, технология обучения – это то, что характеризует учебный процесс и является руководством для достижения поставленных целей обучения.

Технология обучения как педагогическая система - это системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научных подходов к анализу и организации учебного процесса и направленная на достижение высоких результатов в развитии личности курсантов [1, с.16]. Структурными составляющими такой системы являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия, в том числе мотивация и средства преподавания; организация учебного процесса; обучаемые; преподаватели; результат деятельности (уровень обученности, воспитанности). Выбранная технология в любом случае должна базироваться на следующих принципах: доверие профессионализму педагога; гарантированность образовательной подготовки обучаемых на любом отрезке учебного процесса.

Технология обучения включает два основных этапа в профессиональной деятельности преподавателя - этап проектирования и этап реализации проекта в учебном процессе. Этап проектирования учебного процесса сосредоточен на освоении технологических предписаний и процедур по конструированию так называемой технологической карты - своего рода паспорта будущего учебного процесса на данном факультете, курсе, группе и т.д. В технологической карте целостно и емко должны быть представлены главные параметры учебного процесса, обеспечивающие успех обучения: целеполагание; содержание; методика; дозирование заданий для самостоятельной работы; диагностика; коррекция.

С овладения технологией конструирования образовательного процесса начинается новое педагогическое мышление педагога: четкость, структурность, ясность методического языка, появление обоснованной нормы в методике. Технология предполагает формирование методического видения всего учебного процесса на весь период обучения по данной конкретной учебной дисциплине. С этого начинается использование технологии. Основной объект проектирования в технологии - это учебная тема. Преподаватель формирует микроцели для каждой темы в форме: «знать...», «уметь...», «понимать...», «иметь представление о...», «владеть...» и проч., соотнося их с учебной программой по преподаваемой учебной дисциплине. При системном



подходе анализа профессиональной направленности всего процесса обучения и воспитания вокруг него должна выстраиваться вся педагогическая система, где основным объектом выделяется модель личности будущего специалиста [2, с.17].

Деятельность курсантов военных вузов описывается разными параметрами: широта опыта, степень его научного описания и обоснования, уровень, качество и прочность усвоения материала, автоматизация умений, осознанность применения знаний в будущей деятельности офицера [2, с.22].

Целесообразная деятельность человека чаще всего осуществляется на основе усвоения соответствующей информации. При этом правила и методы осуществления деятельности называются ориентировочной основой деятельности. Они могут и должны составлять содержание обучения. Совершенство опыта и деятельности личности определяют полнота и точность овладения ориентировочной основой деятельности. Содержание любого предмета - всегда определенная информация об объектах, явлениях (процессах) или методах деятельности. Учебные предметы отличаются достаточно часто лишь только составом объектов, явлений и методов деятельности. Объем информации растет лавинообразно, никому не под силу изучить все содержание какой-либо отрасли науки. Но усвоить основные методы мышления и деятельности в конкретной научной области - задача вполне посильная и необходимая. Нужно лишь правильно отобрать наиболее репрезентативные объекты из этой области для изучения.

Объекты, явления и методы деятельности – это так называемые учебные элементы. Из них может состоять любая учебная программа [3, с.11]. При проектировании учебного процесса педагог должен четко обосновывать целями обучения необходимость включения в программу каждого учебного элемента (в соответствии с требованиями будущей специализации и государственного образовательного стандарта). Для этого каждый учебный элемент должен быть хорошо обозримым, восприниматься в целом и во взаимосвязи. Технология формирует у преподавателя достаточно наглядные представления об учебном процессе, который проектируется преподавателем, и его главной характеристике - логической структуре. Структура представляется цепочкой ло-

гически выверенных и продуманных занятий (лекций, групповых упражнений, семинаров и проч.), которые разбиваются на логические группы по числу микроцелей [3, с.23].

Уровень мастерства человека обусловлен степенью усвоения информации о деятельности. По способу использования усвоенной информации различают два вида деятельности - репродуктивный и продуктивный. Репродуктивная деятельность практически всегда предшествует продуктивной. При репродуктивной деятельности усвоенная ориентировочная основа деятельности, ее алгоритмы и правила только воспроизводятся в различных сочетаниях, в процессе же продуктивной деятельности обучаемый всегда создает новую ориентировочную основу деятельности, отличающуюся от усвоенной в учебном предмете. Создание новой информации при этом часто опирается на предшествующий опыт в поисковой деятельности.

Каждую операцию как репродуктивной, так и продуктивной деятельности курсант выполняет как элемент процесса решения учебной задачи [3, с.36]. Под задачей в педагогической науке понимают известную цель, достижение которой возможно с помощью определенных действий в столь же определенной ситуации, при этом компонентами задачи являются цель, действия и ситуация. Виды деятельности обусловлены вариантами этих компонентов. Вся структуру деятельности человека можно представить в виде нескольких последовательных уровней усвоения (способностей решать различные задачи): репродуктивный, когда в задаче заданы цель, ситуация и действия по ее решению. От обучающихся требуется дать заключение о соответствии всех трех компонентов в структуре поставленной задачи; алгоритмический, при котором в задаче заданы цель и ситуация; от курсантов требуется применить ранее усвоенные действия по ее решению. Обучаемые самостоятельно воспроизводят и применяют информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе деятельности (выполнение проекта по известному алгоритму); конструктивный – в задаче задана цель, но не ясна ситуация, в которой цель может быть достигнута. От курсантов требуется уточнить ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения задачи. Эта деятельность выполняется не по готовому алгоритму, а по созданному или преобразованному в ходе самого действия; творческий, где в задаче известна лишь в общей

форме цель деятельности. Поиску подвергаются и подходящая ситуация и действия, ведущие к достижению цели. В процессе выполнения деятельности добывается объективно новая информация. Обучаемые действуют в известной им области, создавая новые правила действия [4, с.105].

В практике образования известны различные методы текущего и итогового контроля качества знаний курсантов. Наиболее распространены методики устного опроса и письменных контрольных работ. Для устного опроса используются различные опросники (билеты), а для письменного – задачи. Как правило, эти виды контроля, и материалы для их осуществления не соотнесены с какими-либо диагностическими целями. Субъективность оценок и невозпроизводимость (неповторимость) результатов часто не дают возможности принять эффективные решения о путях совершенствования дидактических процессов. Это главное, что, как мне кажется, определяет несовершенство традиционных видов контроля.

Следовательно, первой и главной задачей преодоления формализма в высшей, в том числе, высшей военной, школе является диагностичное определение целей обучения и разработка материалов для объективного и независимого контроля качества знаний курсантов [4, с.107]. Эту проблему решают специально создаваемые диагностические материалы, конструируемые по определенным правилам тестовые задания и тесты, проблемные вопросы и ситуации и проч.

Технология обучения, особенно развивающего, предполагает системное управление процессом обучения, что включает в себя две взаимосвязанных составляющие: организацию деятельности обучаемого и контроль этой деятельности. Эти составляющие (процессы) непрерывно взаимодействуют: результат контроля влияет на содержание управляющих воздействий, т.е. изменяет дальнейшую организацию деятельности. Наличие обратной связи при реализации технологий обучения является их существенной характеристикой. Любая технология обучения должна быть мобильной, т.е. способной к быстрым изменениям, и адаптивной к требованиям современного образовательного процесса. Если слежение за процессом обучения реализуется в соответствии с определенными правилами, то можно говорить о целенаправленном управлении обучением, которое осуществляется по столь

же определенному алгоритму. Соответственно, алгоритм управления - это система коррекции учебно-познавательной деятельности обучаемых с целью поддержания достаточной стабильности в достижении заданных целей обучения [4, с.109].

Особую роль в управлении качеством образования могут сыграть современные информационные технологии, основой которых являются компьютеры и компьютерные системы, различные электронные средства, аудио- и видеотехника и системы коммуникации. Информатизация образовательного процесса представляется как комплекс мероприятий, связанных с насыщением образовательной системы информационными средствами, информационными технологиями и информационной продукцией. Информационная технология характеризуется средой, в которой она реализуется, и компонентами, которые она содержит: техническая среда (вид используемых технических средств); программная среда (набор программных средств); предметная среда (содержание конкретной предметной области науки, техники, знания); методическая среда (инструкции, порядок пользования, оценка эффективности и др.).

С точки зрения учебного процесса внедрение информационных технологий привело к тому, что информационная среда образовательной системы представляет собой многоуровневую систему представления информации на различных носителях и в различных знаковых системах, среди которых находятся и традиционные, и инновационные технологии. Информационные технологии, оснащенные всеми необходимыми компонентами, в совокупности с правильно отобранными (или спроектированными) технологиями обучения, использованием активных методов обучения становятся базой современного образования, гарантирующей необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания [4, с.111].

В высших военных учебных заведениях, где разрабатываются и осваиваются инновационные процессы, широко используются новые технические и педагогические возможности и средства, позволяющие реализовать любые новые технологии обучения и новое содержание образовательного процесса. Эти процессы определяют тяготение руководителей и преподавателей к формированию или использованию новых технологий обучения, к педагогическому эксперименту.

Военный вуз в качестве основной целевой функции имеет развитие индивидуальности будущего специалиста, его способностей ориентироваться в современном информационном обществе, обеспечение конкурентоспособности на современном рынке труда. Одним из направлений, реализующим эту цель, является определение и формализация ключевых вопросов в применении современных образовательных, в том числе, информационных технологий в учебном процессе высшего военно-учебного заведения. Таким образом, вопросы и проблемы, поднятые выше, являются актуальными и значимыми для подготовки высококлассных профессионально подготовленных специалистов и требуют дополнительного рассмотрения и изучения.

### **Библиографический список**

1. Клемешова, Н.В. Технологии обучения в высшей военной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2011.
2. Концепция системного подхода в процессе подготовки военных специалистов [Текст]. – М.: ВУ МО РФ, 2012. – 257 с.
3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / И.Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.
4. Егорова, Ю. Н. Новые технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого саморазвития личности [Текст]: материалы Третьей Всероссийской научно-практической конференции / Ю. Н. Егорова. – Йошкар-Ола, 2009. – С. 101-108.

**УДК 33**

*И.Е. Сарафанова*

### **Личностный и деятельностный компонент организационно-управленческой компетентности менеджера**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность организационно-управленческой компетентности менеджера, представлены взгляды ученых на элементы компетентности и мнение

автора по компонентам организационно-управленческой компетентности менеджера.

**Ключевые слова:** организационно-управленческая компетентность менеджера, компоненты (элементы) компетентности, личностный компонент, деятельностный компонент.

Организационно-управленческая компетентность менеджера – способность и готовность личности к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей; готовность руководителя к созданию активной, эффективной деятельности коллектива, к принятию и реализации обоснованных управленческих решений для достижения целей организации.

По мнению Е.П. Тонконогой, основными компонентами управленческой компетентности являются знания, необходимые для выполнения профессиональных функций, практические умения, обеспечивающие успешность управленческой деятельности, профессионально значимые качества личности, в состав которых входит и способность творческого подхода к решению профессиональных задач [7].

И.А. Зимняя включает в компетентности следующие компоненты:

а) готовность к проявлению компетентности (то есть мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил;

б) владение знанием содержания компетентности (то есть когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (то есть поведенческий аспект). В данный аспект автор также включает опыт использования знаний, т.е. умения;

г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный);

д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [5].

Компоненты «знание» и «умение реализовать знания на практике» (или опыт их использования) соотносятся с деятельностной направленностью компетентности, а компоненты «ценностно-смысловое отношение», «эмоционально-волевая регуляция» и мобилизационная «готовность» субъекта выявляют личностную направленность компетентности [6].

А.К. Маркова в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет четыре блока:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и 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 [5].

Л.О. Филатова считает, что понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. [8].

В. Шепель, С.М. Вишнякова, В.С. Безрукова в понятии компетентность делают акцент на когнитивной и операционно-деятельностной составляющих [1].

Э. Зеер, Э. Сыманюк отмечают, что в структуру компетентности, кроме деятельностных знаний, умений и навыков, входят также мотивационный и эмоционально-волевой компоненты, так как приобретение, преобразование и использование знаний – это активные процессы. Важным компонентом является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. Но смыслообразующим компонентом компетентностей являются деятельностные, процессуальные знания [17].

Многие ученые считают, что компетентность неразрывно связана со знаниями, умениями, навыками, но является более широким понятием, так как охватывает свойства личности (мотивацию, ценностные ориентации, направленность), интеллектуальные качества (проблеморазрешение, поисковую активность),

черты характера, способность осуществлять умственные операции (анализ, критика, систематизация, обобщение) [17].

В отличие от знания компетентность предполагает не просто владение информацией, а возможность её применения в деятельности. Применение к решению задач различного рода отличает компетентность от умений. Возможность однозначно действовать в различных ситуациях, в том числе нестандартных, показывает отличие компетентности от навыков [1].

Таким образом, видно, что понятие «компетентность» у разных ученых включает разные компоненты. Мы согласны с тем, что понятие «компетентность» шире понятий «знание», «умение», «навыки», связано с ними, и выделяем следующие основные (базовые) компоненты организационно-управленческой компетентности менеджера:

- когнитивный компонент (управленческие, организационные знания);
- деятельностный компонент (управленческие, организационные умения);
- ценностный компонент (ценности организационно-управленческой деятельности);
- личностный компонент (качества личности).

Рассмотрим более подробно деятельностный и личностный компоненты.

Мы назвали компонент деятельностным, а не поведенческим, так как «умения – это компоненты деятельности, включающие как автоматизированные элементы, так и операции, совершаемые под контролем сознания; освоенный способ выполнения действия на основе определенных знаний и под контролем сознания» [11, с. 73, 30].

На основе выше написанного ключевыми словами понятия «умения» являются «операции», «способ выполнения действия», «совершаемые под контролем сознания». Данные ключевые слова наиболее часто используются в понятии «деятельность», а не «поведение», так основным элементом деятельности является действие (а единицей поведения - поступок), которое имеет особую «образующую» – способы его осуществления; способы осуществления действия А.Н.Леонтьев назвал операциями.

Деятельность - внутренняя (психическая) и внешняя (физическая) активность человека, регулируемая сознанием [2];



- форма психической активности субъекта, заключающаяся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели познания или преобразования объекта [3]. Умение может выступать и как цель познания и как цель преобразования объекта;

- форма активного отношения субъекта к действительности, направленная на достижение сознательно поставленных целей и связанная с созданием общественно значимых ценностей или освоением социального опыта (В.Д. Шадриков) [4]. Профессиональное умение - часть освоенного социального опыта;

- система многоаспектных и многоплановых предметных взаимодействий индивида с предметной действительностью, с окружающим миром, в результате чего и осуществляется производство и воспроизводство субъектом материальных и духовных ценностей [3];

- совокупность взаимосвязанных актов (действий), направленных на достижение цели и побуждаемых потребностями [2].

Поведение - это особая форма деятельности (С. Л. Рубинштейн); совокупность реальных действий, внешних проявлений жизнедеятельности живых существ (человека). Высшие проявления поведения человека носят характер деятельности;

- совокупность действий, поступков, совершаемых индивидом во взаимодействии с внешней средой, проявлением как внешней (двигательной), так и внутренней (психической) активности, то есть как деятельность [12].

Поведение человека - совокупность действий, в которых выражается его отношение к обществу, другим людям, к предметному миру [13].

Поведение человека всегда общественно обусловлено и обретает характеристики сознательной, коллективной, целеполагающей, созидательной деятельности. Источником **поведения** являются потребности, единицами – поступки, в которых формируются и выражаются позиция личности, её моральные убеждения (В. П. Зинченко). Поведение человека выступает внешним выражением его внутреннего мира, всей системы его жизненных установок, ценностей, идеалов. В поведении каждого человека находят отражение его индивидуально-психологические особенности: степень эмоциональной устойчивости, черты характера, склонности и др. [12].

Рассмотрим отличия поведения от деятельности:

- результатом человеческой деятельности являются какие-либо преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке. Поведение не всегда является целенаправленным, не предполагает создания определенного продукта и часто носит пассивный характер. Деятельность же всегда целенаправленна, активна, нацелена на создание некоторого продукта [14]. Как мы уже отмечали, умение – продукт деятельности;

- деятельность человека всегда сознательна (понимание субъектом поставленных целей и задач), в то время как поведение является спонтанным и выступает в качестве реакции на раздражители [10];

- деятельность, в отличие от поведения, может быть внутренней (рассудочная деятельность - мышление, научная работа) и внешней. Поведение - внешняя форма проявления деятельности, т.е. оно лишь один из ее аспектов. Поведение - непосредственно наблюдаемая деятельность. Деятельность - осознанное поведение [15]. Формирование, выполнение умения предполагает не только внешнюю, но и внутреннюю деятельность (мышление);

- основными «составляющими» деятельности выступают осуществляющие ее действия. Действие имеет особую «образующую» — способы, какими оно осуществляется. Способы осуществления действия А.Н.Леонтьев назвал операциями. А единицами поведения являются поступки, в которых формируются и выражаются позиция личности и ее моральные убеждения [15];

- поведение живого существа выражается в единичном акте, ответе на раздражитель. Деятельность – это организованная система, во главе которой стоит определённая цель;

- основной потребностью к поведению является наличие внутренних потребностей, то есть инстинктов, биологических потребностей. Деятельность может определяться ещё и культурными, социальными потребностями [10].

Организационно-управленческая компетентность содержит умения выполнять управленческие функции; разрабатывать процедуры, методы, стратегии; оценивать условия, влияние, последствия решений, активы; анализировать взаимосвязи между стратегиями компаний; реализовывать стратегии, проекты организации; управлять персоналом, проектами; преодолевать со-

противления изменениям; внедрять инновации; решать управленческие задачи; принимать сбалансированные решения; проектировать организационную структуру, коммуникации; распределять полномочия; эффективно организовать групповую работу; применять знания на практике.

В личностный компонент компетентности мы отнесли профессионально значимые качества личности, так как менеджерам для успешной работы необходимо обладать определенными качествами. В результате анализа трехуровневой функционально-сервисной (квалификационной) модели менеджера «Трижды семь» Михайлова [16, с. 28-29], качеств успешного менеджера, качеств лидера мы выделили следующие качества, которыми должны обладать менеджеры для успешного осуществления организационно-управленческой деятельности:

- умение понять психические свойства и состояние личности (позволяет правильно мотивировать человека, воздействовать на него и взаимодействовать с ним; правильно организовать совместную работу людей);
- коммуникабельность (способность к установлению и поддержанию контактов и связей);
- личная организованность (если человек не может организовать свою работу, то он не сможет организовать труд других);
- умение распределять силы (позволяет более качественно, эффективно выполнять свои функции);
- способность понять, выразить и отстаивать интересы людей (люди – основа успеха организации);
- способность неформально влиять на окружающих;
- стремление к совершенствованию себя и организации, к обоснованным нововведениям (позволяет быть конкурентоспособным, улучшать качество деятельности);
- объективность оценки событий (позволяет принимать правильные управленческие решения);
- стремление знать мнение других (позволяет принимать более правильные управленческие решения);
- энергичность (влияет на продуктивность деятельности руководителя);
- инициативность;

- решительность;
- настойчивость в достижении целей;
- гибкость (способность быстро перестроиться от неэффективной стратегии);
- способность концентрироваться на главном, выявлять главное, отбрасывать второстепенное;
- способность сохранять самообладание в непредвиденных ситуациях;
- способность предвидеть развитие событий (позволяет принимать правильные решения);
- способность находить необходимую информацию (позволяет принимать правильные решения);
- эффективное использование времени;
- требовательность к себе и другим (позволяет качественно, результативно осуществлять деятельность);
- непримиримость к недостаткам, но терпимость к людям;
- забота о персонале;
- способность коротко и ясно говорить о деле [16, с 28-29] (способствует правильному пониманию и выполнению работниками поставленных задач);
- способность осваивать новые знания и навыки;
- самостоятельность;
- ум и логика;
- честность;
- интуиция;
- уверенность в себе;
- тактичность [16, с 223];
- целеустремленность;
- ответственность;
- креативность;
- стрессоустойчивость.

Кроме того, ученые выделяют качества, которые мешают руководителю, - конформность, внушаемость, авторитарность, формализм, эгоцентризм, «монологичность»[9].

Данный перечень качеств не является исчерпывающим и может быть дополнен новыми качествами, но обладание ими

способствует эффективной организационно-управленческой деятельности руководителя.

### **Библиографический список**

1. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://www.moluch.ru/archive/35/4011/>. Дата обращения: 10.01.15.
2. Деятельность [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://christosocio.info/content/view/385/97/>. Дата обращения: 21.01.15.
3. Деятельность [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/](http://psychology_pedagogy.academic.ru/). Дата обращения: 21.01.15.
4. Деятельность [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://krip.kbsu.ru/ps/glava11.html>. Дата обращения: 21.01.15.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [электронный ресурс]. – Режим доступа. -<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. Дата обращения: 10.01.15.
6. Зимняя, И.А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [http://www.pedlib.ru/Books/3/0269/3\\_0269-14.shtml#book\\_page\\_top](http://www.pedlib.ru/Books/3/0269/3_0269-14.shtml#book_page_top). Дата обращения: 10.01.15.
7. Киселева, Л.Г. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений [Текст]: дис... канд. пед. наук / Киселева Людмила Григорьевна. – Чита, 2007. – 249 с.
8. Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования [электронный ресурс]. – Режим доступа. [http://www.orenedu.ru/files/internet/profili/didakt/docs/2b/lek2\\_1.html](http://www.orenedu.ru/files/internet/profili/didakt/docs/2b/lek2_1.html). Дата обращения: 10.01.15.
9. Особенности подготовки менеджеров [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://psylist.net/pedagogika/plukp.html>. Дата обращения: 15.07.14.
10. Отличие поведения от деятельности [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://thedifference.ru/chem-otlichaetsya-deyatelnost-ot-povedeniya/>. Дата обращения: 21.01.15.

11. Педагогический словарь [Текст]: учеб. пособие / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

12. Поведение [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://dic.academic.ru/>. Дата обращения: 21.01.15.

13. Поведение [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://psihotesti.ru/gloss/tag/povedenie/>. Дата обращения: 21.01.15.

14. Поведение и деятельность [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://psyera.ru/4319/psihika-povedenie-i-deyatelnost>. Дата обращения: 21.01.15.

15. Поведение и деятельность [электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://krip.kbsu.ru/ps/glava11.html>. Дата обращения: 21.01.15.

16. Практический менеджмент [Текст]: учеб. пособие / под ред. Э.М. Короткова. – М.: ИНФРА- М., 2012. – 330 с.

17. Сущность компетентностного подхода [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [www.google.ru /url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&ved=0CFcQFjAJOAo&url=http%3A%2F%2Fportal.tpu.ru%3A7777%2FSHARED%2Fs%2FSIVITSKA%2FYa%2FEducational%2520work%2FHandouts%2F%25D0%25A1%25D1%2583%25D1%2589%25D0%25BD%25D0%25BE%25D1%2581%25D](http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&ved=0CFcQFjAJOAo&url=http%3A%2F%2Fportal.tpu.ru%3A7777%2FSHARED%2Fs%2FSIVITSKA%2FYa%2FEducational%2520work%2FHandouts%2F%25D0%25A1%25D1%2583%25D1%2589%25D0%25BD%25D0%25BE%25D1%2581%25D). Дата обращения: 21.01.15.

**УДК 376.5**

*Л.С. Учужева*

### **Организация взаимодействия воспитанников центров социальной реабилитации и детей из благополучных семей**

**Аннотация.** Рассматривается проблемы организации взаимодействия между социально неблагополучными и социально благополучными детьми.

**Ключевые слова:** социальное взаимодействие, социальная реабилитация

Проблема возрастания числа неблагополучных семей за последнее десятилетие стала новым направлением государственной политики, требующим систематического проведения целого ряда мероприятий, способствующих изменению ситуации в данной области. Зачастую даже во внешне кажущихся благополучных семьях скрывают проблемы, решение которых требует включение специалистов в области семейного консультирования. Дети таких семей, как правило, становятся главными объектами, на которых направлены меры социальной защиты.

В настоящее время функционирует развернутая сеть профильных и непрофильных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних, однако социальная помощь на практике оказывается малоэффективной. В уставах центров социальной реабилитации определены цели, способные развить лишь потребительское отношение подростков к обществу, а также сформировать позицию «оправданного отказа» родителей от своих детей. Но в центры социальной реабилитации поступают дети с уже сложившимся поведением, отношением к окружающим, работая с которыми педагоги опираются на декларативность законодательной базы, а также привычные устаревшие представления и подходы к организации жизни, воспитанию и обучению в учреждении подобного вида, которые не позволяют полностью раскрыть потенциал этих детей.

Проблемы социальной реабилитации несовершеннолетних привлекают внимание специалистов разного профиля – социологов, психологов, педагогов, правоведов. Более близкие к теме нашего выступления идеи отражены в исследованиях А. Бандура и Ю.Б. Можгинского о формировании коммуникативной компетенции у детей из неблагополучных семей [1,2]. Вопросы организации среды взаимодействия со сверстниками рассматривали в своих трудах Р. М. Булатов, Е.Г. Замолодских. Также в литературе широко освещены вопросы, относящиеся к характеристике общей социальной и социокультурной среды в современной России, опыт организации социальной реабилитации несовершеннолетних. Однако, несмотря на многообразие федеральных документов и научных исследований, направленных на рассмотрение вопросов организации социально-реабилитационного процесса несовершеннолетних детей, следует отметить, что в них

практически не рассмотрен вопрос организации системы мероприятий, направленных на налаживание взаимодействия детей, находящихся в центрах реабилитации, с детьми из благополучных семей. Актуальность данного вопроса в проведении работы по реабилитации обусловлена рядом факторов:

- Разрушение внутрисемейных связей между детьми и родителями приводит к формированию негативных отношений, разрушению ценностных установок, отсутствию у ребенка образца выстраивания благоприятных взаимоотношений.

- Увеличением преступности среди подростков, где участниками преступлений в большинстве случаев являются дети из неблагополучных семей и воспитанники социальных учреждений.

- Формированием общественного негативного отношения к детям из центров социальной реабилитации.

Рассматривая вопрос организации взаимодействия воспитанников социальных учреждений и детей из благополучных семей, важно отразить особенности общения таких детей. Педагог-социолог Анатолий Викторович Мудрик отмечает, что потребность в общении со сверстниками рано возникает у детей из неблагополучных семей и с возрастом усиливается [3]. Общение таких детей характеризуется следующими особенностями:

- ориентация на индивидуальную деятельность;
- низкий уровень произвольности в общении;
- отсутствие доверия к собеседнику;
- демонстрация своего превосходства.

Организуя жизнь детей, социальные учреждения в большей степени ориентируются на материальное обеспечение, сохранение психического и физического здоровья детей. Вопрос налаживания взаимодействия с детьми из благополучных семей практически не предусмотрен. В распорядке дня воспитанников возможность общения предоставляется только лишь во время посещения общеобразовательных школ. После школы возможность общения с детьми из благополучных семей отсутствует, дети остаются замкнуты на одной территории, где общаются только друг с другом.

Организация взаимодействия воспитанников социальных центров с другими детьми является решаемым вопросом и в



большей степени зависит от инициативности педагогического состава. Формы работы здесь могут быть различные, от посещения концертов, выставок, секций до организации совместных встреч с друзьями по школе на базе социальных учреждений.

### **Библиографический список**

1. Бандура, А. Подростковая агрессия [Текст] / А. Бандура. - М., 1999.- 512 с.
2. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм [Текст] / Ю.Б. Можгинский. - СПб.: Питер, 1999.- 128 с.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.

**УДК 377.031**

*С.А. Савина*

### **Подготовка рабочих кадров на основе дуального образования В ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж»**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме несоответствия между компетенциями специалистов рабочих профессий, подготовленных в профессиональных образовательных организациях, и требованиями со стороны работодателей по структуре рабочей силы и качеству подготовки выпускников. Раскрывается опыт внедрения модели подготовки квалифицированных кадров по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» с квалификацией операционный логист на основе дуального образования в ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж».

**Ключевые слова:** дуальное образование, проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на основе дуального образования»

На протяжении последних нескольких лет наблюдается несоответствие между компетенциями специалистов рабочих

профессий, подготовленных в профессиональных образовательных организациях, и требованиями со стороны работодателей как по структуре рабочей силы (перечню профессий и специальностей), так и по качеству подготовки выпускников. Ярославская область – промышленный регион центра России. В области увеличивается спрос на специалистов в стратегически приоритетных сферах экономики. К ним относятся машиностроение (газотурбостроение, дизельное и энергетическое), также металлообработка, фармацевтическая и химическая промышленность, IT-технологии. Об актуальности решения проблем профессионального образования заявлял неоднократно и Президент России Владимир Путин. Решить их надеются с помощью дуального образования — новой модели, получившей мировое признание.

Дуальное образование – вид профессионального образования, при котором практическая часть подготовки проходит на рабочем месте, а теоретическая часть – на базе образовательной организации. При этом предполагается совместное финансирование предприятиями и региональными органами власти программ подготовки кадров под конкретное рабочее место [1].

Федеральный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на основе дуального образования», стартовал в январе 2014 года. Ярославская область приняла участие в конкурсе, организованном Агентством стратегических инициатив и Союзом «Российско-Германская Внешнеторговая палата», и вошла в число пяти пилотных регионов по реализации проекта. Участие предприятий, работающих в разных отраслях экономики, позволяет расширить спектр направлений подготовки, в которых осуществляется внедрение элементов дуального обучения.

Цели проекта:

- содействие модернизации системы профессиональной подготовки и повышение качества подготовки рабочих;

- содействие в преодолении разрыва между требованиями современного производства и системой подготовки рабочих кадров;

- повышение престижа рабочих профессий [1].

ООО «Дистрибуционный центр Бертельсман» вошло в число предприятий Ярославской области, прошедших отбор и

ставших участниками проекта. Партнером компании стало государственное профессиональное образовательное учреждение Ярославской области «Ярославский автомеханический колледж».

Колледж создан в 2014 году путем слияния двух старейших учебных заведений Ярославской области: Ярославского автомеханического техникума и профессионального лицея №2. Своей миссией мы считаем создание мобильной образовательной среды, способной к быстрому реагированию на изменение в подготовке квалифицированных специалистов. При подготовке выпускников придерживаемся принципа «Более квалифицированный труд – более производительный труд – более высокооплачиваемый труд». В настоящее время мы готовим кадры для следующих отраслей экономики: машиностроение, металлообработка, энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника, транспортные средства, автоматика и управление, информатика и вычислительная техника.

ООО «Дистрибуционный центр Бертельсман» – дочерняя компания argvato AG подразделения концерна Bertelsmann AG, Германия. Начав свою деятельность в России в 1997 году, компания приобрела огромный опыт работы на рынке. Arvato Россия выбирают в качестве бизнес-партнера десятки успешных и крупных брендов, среди них: Adidas, Puma, GerryWeber, TomTaylor, Levi's, LederundSchuh, C&A, Microsoft, Google, VW, BMW, Shell и многие другие.

В настоящее время в Ярославле находятся три компании, входящие в состав argvato Россия: ООО «Дистрибуционный центр Бертельсман», ООО «Сонопресс» и ОАО «Ярославский полиграфический комбинат».

ООО ДЦБ предоставляет услуги для сектора электронной коммерции и дистанционной торговли: фулфилмент, ВРО, ЗРЛ, клиентский сервис, управление базами данных, call-центр, обслуживание программ лояльности.

Колледж и ООО «Дистрибуционный центр Бертельсман» спланировали совместную работу по трем направлениям: изменение содержания и организации учебного процесса, модернизация учебно-производственной базы ОУ, формирование предложений по внедрению дуального обучения. В рамках проекта определена профессия «Мастер по обработке цифровой инфор-

мации», подготовка по которой осуществляется с учётом трудоустройства выпускников в ДЦ Бертельсман. При реализации проекта апробируются три организационные модели взаимодействия образовательного учреждения и предприятия.

Первая организационная модель взаимодействия образовательного учреждения и предприятия предусматривает прямое взаимодействие образовательного учреждения и предприятия на основе раздельной организации теоретического и практического обучения при реализации образовательной программы. Схема первой организационной модели дуального образования представлена на рисунке 1.



Рис. 1 – Схема организационной модели дуального образования

Предлагаемая система приведет к достижению таких результатов, как снижение сроков адаптации выпускника на предприятии, гарантированное трудоустройство выпускника и возможность карьерного роста, развитие системы наставничества.

В результате работы «круглого стола» с представителями работодателя были разработаны требования к уровню подготовки выпускника, на основании которых в колледже внесли до-

полнения в учебный план. Так, в частности, введены новые предметы, такие как география, деловое общение, культура речи.

Колледж берет на себя обязательства обучению общеобразовательным предметам, предметам общепрофессионального и профессионального цикла, а также реализации практического обучения в мастерских и лабораториях колледжа. Образовательный процесс осуществляется непосредственно в колледже на оборудовании учебного заведения под руководством мастера производственного обучения. Организацией, оформлением и контролем прохождения практики в производственном подразделении предприятия занимаются специалисты центра. Производственная практика студентов, с которыми был заключен учебный договор, организуется на рабочих местах в контакт-центре под руководством наставника. По окончании обучения студенты выполняют выпускную квалификационную работу, получают диплом об образовании, сертификат ООО ДЦБ и сертификат Российско-Германской ВТП.

Реализация проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования в Ярославской области» для Ярославского автомеханического колледжа началась с подготовительного этапа, в течение которого была проделана большая работа. В первую очередь – это изучение опыта коллег по внедрению немецкой модели обучения в России. В апреле 2014 года работники колледжа и сотрудники ДЦБ посетили учебный центр автомобилестроения в ГАОУ СПО «Калужский колледж информационных технологий и управления» и завод «Фольксваген Рус Групп». В мае 2014 года в Казани состоялся Второй Национальный чемпионат по профессиональному мастерству WorldSkills, в рамках которого представители колледжа и компании изучили систему дуального образования в республике Татарстан, участвовали в научно-методическом семинаре «Нормативно-правовое обеспечение внедрения элементов дуальной системы образования в России» и панельной дискуссии. В октябре 2014 года представители рабочей группы проекта прошли стажировку в Германии.

В ходе подготовительного этапа был разработан пакет нормативных документов реализации проекта. Совместную дея-

тельность колледж – ООО ДЦБ регламентируют следующие документы.

1) Подписан Меморандум о взаимопонимании между Российско-Германской внешнеторговой палатой, Обществом с ограниченной ответственностью «Дистрибуционный центр Бертельсман», Государственным профессиональным образовательным учреждением Ярославской области «Ярославский автомеханический колледж» и Департаментом образования Ярославской области.

2) 24 июня 2014 года подписано соглашение о сотрудничестве в области подготовки специалистов между колледжем и ООО "Дистрибуционный центр Бертельсман".

3) Колледжу присвоен статус федеральной инновационной площадки.

4) Утверждено положение о наставничестве и ученический договор.

5) Утверждено учебный план с графиком прохождения практики на предприятии.

6) Утверждено положение о практике и график прохождения практики.

7) Разработан план прохождения практических занятий.

8) Проведена стажировка мастеров производственного обучения колледжа на ООО "Дистрибуционный центр Бертельсман".

9) Разработана рабочая программа практических занятий студентов колледжа на ООО "Дистрибуционный центр Бертельсман".

В ходе квалифицированного отбора для участия в проекте по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» отобраны 10 студентов 2 курса. Квалификационный отбор проходил в 3 этапа:

1) измерение скорости печати.

Студенты получили текст, который необходимо было напечатать за определенный отрезок времени с минимальным количеством ошибок, таким образом проверялась скорость печати и грамотность.

2) психологическое тестирование.

Использовались профессиональные тесты, проверяющие внимательность студентов, степень концентрации и готовность к работе.

### 3) собеседование.

Для студентов была проведена экскурсия по предприятию для ознакомления со спецификой работы компании, проведены организационные собрания с участием студентов, их родителей, представителей колледжа и предприятия. С обучающимися, прошедшими отбор, был подписан ученический договор, регламентирующий взаимодействие студентов и ООО ДЦБ. Группе определен наставник со стороны предприятия и руководитель практики со стороны колледжа. Студенты доставляются к месту прохождения практики и обратно транспортом предприятия, получают стипендию, определенную договором. ООО ДЦБ и колледж регулярно проводят мониторинг текущей успеваемости студентов в рамках реализации проекта. Ученик после получения обусловленной настоящим договором профессии, а также при наличии предложения от работодателя (при наличии вакантных должностей по полученной профессии/специальности), обязуется отработать на предприятии Работодателя по полученной профессии не менее чем 2 (два) года с оформлением между Сторонами надлежащего трудового договора. Ученику устанавливается стипендия в размере 6000 (Шесть тысяч) рублей за 1 календарный месяц. Выполненная на практических занятиях работа по вводу новых заказов оплачивается по действующей на предприятии Работодателя тарифной ставке с учетом личной производительности. С 6 октября 10 студентов колледжа приступили к реализации проекта – у них началась практика на ДЦБ. ООО ДЦБ и колледж регулярно проводят мониторинг текущей успеваемости студентов в рамках реализации проекта.

Организационная модель взаимодействия колледжа и ООО ДЦБ предусматривает разделение теоретического и практического обучения между партнерами. Предлагаемая система, построенная на основе дуального обучения, приведет к достижению таких результатов, как:

— введение в основную образовательную программу по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» до-

полнительных предметов согласно профессиональным компетенциям оператора контакт-центра;

- развитие системы наставничества;
- снижение сроков адаптации выпускника на предприятии;
- гарантированное трудоустройство успешного выпускника и возможность карьерного роста;

Студенты, обучающиеся по системе с элементами дуального образования, имеют ряд преимуществ по сравнению с другими студентами колледжа, а именно:

- получение востребованной на рынке труда специальности;
- практическое обучение на реальном рабочем месте;
- получение стипендии от предприятия (не менее минимального размера оплаты труда);
- возможность дополнительного заработка;
- дополнительно к диплому о среднем образовании, соответствующему российским стандартам, диплом с присвоением специальности «оператор контакт-центра», сертификат международного образца от Российско-Германской внешнеторговой палаты;
- возможность трудоустройства на данное предприятие после окончания обучения для лучших выпускников при наличии вакансий.

«Дистрибуционный центр Бертельсман» и колледж с 2014 года планируют продолжить сотрудничество в плане подготовки необходимых предприятию операционных логистов, которые на предприятиях занимаются вопросами оптимизации различных рабочих процессов (снабжения, складирования, распределения, транспортировки и т.д.), организуют и координируют доставку товаров от производства до мест реализации.

### **Библиографический список**

1. Сайт «Агентство стратегических инициатив» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asi.ru/molprof/dualeducation/>



### Конфликтные ситуации и их разрешение в процессе обучения иностранных студентов

**Аннотация.** Рассматриваются проблемы, возникающие в процессе обучения иностранных студентов.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтная ситуация, процесс обучения, иностранные студенты.

Ни для кого не секрет, что процесс обучения в вузе зачастую сопряжен с множеством больших и малых конфликтов между преподавателем и студентами. Но если причины и оптимальные способы урегулирования таких конфликтов с российскими студентами для преподавателей в целом достаточно очевидны, то в случае с иностранными студентами это далеко не так.

Фактором, серьезно затрудняющим анализ конфликтов с иностранными студентами, является неоднородность самого объекта исследования. Преподавателю необходимо помнить, что, несмотря на ряд сходных черт, не существует "африканского", "среднеазиатского" или "кавказского" студента как такового. Даже будучи представителями одного и того же государства и одной и той же культуры, иностранные студенты могут вести себя очень по-разному, оценивая окружающую их реальность исходя из своей идентичности.

Американский исследователь Кристофер Лиидс предлагает следующие уровни идентичности, с которыми могут себя ассоциировать студенты [1].

Таблица 1

Уровни идентичности студентов

Уровни идентичности		
Уровень		Примеры
1.	Универсализм	1) Вестернизация 2) Глобализм 3) Религиозный фундаментализм
2.	Биполярное разделение мира	1) Восток и Запад 2) Универсализм - партикуляризм 3) Либерализм - антилиберализм 4) Индивидуалистические - коллективистские культуры

3.	Цивилизации	1) На основе жестких доктрин (исламский фундаментализм) 2) Движения на основе общей идентичности (пан-африканизм) 3) Исторически сложившиеся сообщества - европейцы, англо-американцы, арабы, африканцы, жители постсоветских государств.
4.	Этнические надгосударственные идентичности	Курды, цыгане.
5.	Многонациональные государства	
6.	Мононациональные государства	
7.	Внутригосударственные идентичности.	Каталонцы.
8.	Коммунитарные	Мой город, деревня.
9.	Семейные	Моя семья, род, тейп и т.д.
10.	Личная, индивидуальная идентичность.	Выделение себя из социального окружения как носителя собственных оригинальных идей и убеждений.

При всей кажущейся теоретичности подобной схемы она дает понимание всей пестроты возможных мировоззрений иностранных студентов. При этом, будем с собой честными, преподаватель не имеет реальной возможности слишком глубоко вникать в убеждения и мировоззрение студентов. Но сам факт понимания множественности и многоуровневости подобных убеждений вкупе с минимальными знаниями преподавателя о стране, откуда прибыл студент, могут уберечь его от множества потенциальных конфликтов в ходе занятий.

В ходе адаптации иностранных студентов у них вырабатываются различные способы адаптации к новой среде. Можно выделить различные группы испытуемых в зависимости от способа адаптации. Так, например, Е.В. Скворцова выделяет:

I группа. Адаптация, связанная с трансформацией ведущих ценностей. Первую выделенную группу составляют испытуемые с деловой мотивацией к учебной и профессиональной деятельности, придающие последней общественный смысл. При этом знаемые, высказываемые отношения к учебной деятельности совпадают с содержанием мотивов. Это означает, что мотивы выступают в виде "личностных ценностей". Становясь осо-

знанными, смысловые образования приобретают новые свойства и качества. Так, характерной особенностью "личностного профиля" испытуемых данной группы является четкая соотнесенность и иерархизированность различных ценностей личности. При смене социальной ситуации у таких людей формируется установка на активное преодоление данной ситуации, выход из нее представляет собой результат активного поиска. Для этой группы особенно острым является конфликт ведущих ценностей, переосмысление "личностных ценностей" в ситуации нового окружения.

II группа. Прагматическая адаптация личности. Второй способ адаптации личности включает группу испытуемых с личной мотивацией к учебной деятельности. Ценностный конфликт для них нехарактерен. В процессе адаптации эта группа испытуемых хорошо приспосабливается к условиям новой социальной ситуации, хотя процесс адаптации не затрагивает смысловую сферу личности. К конфликту может привести несоответствие уровня притязаний этих испытуемых и их реальных достижений в учебной деятельности.

III группа. Адаптация личности через сферу общения. Третью группу составляют испытуемые с формальной мотивацией к учебной и профессиональной деятельности. Данные мотивы у выделенной группы носят осознанный характер. В этом случае для испытуемых значимой является другая сфера деятельности. У них выражена личная установка, только связывается данная установка не с учебной деятельностью, а со сферой общения. Так как у этой группы выражена потребность в признании, одобрении окружающих, остро значимой становится сфера общения. Тип конфликта, присущий данной группе, - конфликт в реализации общения в новой ситуации.

IV группа. Адаптация личности по типу замыкания в своей культуре. Четвертую группу составляют испытуемые с конфликтной смысловой системой; при этом высказывается деловое отношение к профессиональной деятельности, а мотивы носят личный или формальный характер. Регуляция деятельности осуществляется за счет механизмов психологической защиты, суть которых заключается в объяснении неудач в ведущей деятельности путем обвинения ситуации обучения. Эти меха-

низмы действуют на неосознаваемом уровне и в конечном счете затрудняют целостную адекватную оценку ситуации. Это ведет к замыканию испытуемых в своей культуре. У этой группы испытуемых можно выделить несколько типов конфликтов: конфликт в реализации неосознанных ведущих мотивов, конфликт ведущих ценностей при их непринятии в новой ситуации, конфликт осознанных и неосознанных ценностей внутри личности, обостряются реальные трудности: физические, социальные, бытовые и т.д. [2].

Серьезной проблемой является проявляющийся у всех без исключения иностранных курсантов культурный шок.

Его симптомами являются:

1. Сентиментальная тоска по дому.
2. Головные боли и боли в животе.
3. Повышенная утомляемость.
4. Одиночество и ощущение безнадежности.
5. Недоверие к людям.
6. Избегание людей и любой социальной активности.
7. Пониженная работоспособность.
8. Озлобление, тревожность и подозрительность.

Цикл адаптации иностранного учащегося к новой социокультурной среде можно разбить на следующие пять этапов.

1. Первичная эйфория (прибытие, первые два дня) – различия в культуре удивляют и интригуют учащегося, новый опыт воспринимается им как захватывающее приключение. Поскольку новоприбывший еще не несет никакой ответственности перед новым социальным окружением, социокультурные различия не тяготят его.

2. Дезинтеграция (обычно наступает после нескольких дней/недель) – различия ощущаются сильнее, они мешают выполнению требований учебы и привычной комфортной жизни. Это вызывает у курсанта тревогу, неуверенность и нервозность. На этой почве развивается тоска по дому, семье, привычному, комфортному, предсказуемому окружению.

3. Регулировка – культурные различия раздражают и обескураживают. Идет процесс десоциализации и ресоциализации, который особо болезнен из-за слишком большого объема изменяемых норм.

4. Автономия – наступает первичное привыкание к новой обстановке, вырабатываются проверенные способы взаимодействия с окружающими, появляется уверенность в себе и положительном отношении окружающих.

5. Взаимозависимость – чувство уверенности укрепляется, поведение окружающих становится не только предсказуемым, но и понятным [3].

Издержки «культурного шока» часто приводят к негативному эмоциональному фону, который провоцирует конфликты.

Значительное влияние на конфликтный потенциал оказывают отношения страны, из которой прибыл студент, с Российской Федерацией, сложившееся там общественное мнение о нашей стране. Иногда суждения могут выноситься студентом даже не на основании оценки России как таковой, а на основе других наднациональных общностей. Так, например, африканский студент, не обладая знаниями конкретно о России, может оценивать ее как часть чуждой ему "западной культуры", мира "белых колонизаторов" или, наоборот (в случае если он христианин), – части родственной христианской цивилизации.

Серьезным источником потенциальных конфликтов является проблема авторитета преподавателя, признания студентом над собой власти преподавателя-иностранца. Находясь в непривычной, чуждой для него среде, будучи оторванным от ясной и привычной для него культурной среды, иностранец чувствует уязвимость своего положения и боится, что ему будут навязаны условия игры, в которых он окажется абсолютно бесправным. В этой ситуации его естественным желанием будет заявить о себе, "правильно", как он это понимает, поставить себя. Усугубить ситуацию в этом случае могут фамильярность преподавателя, его предполагаемое пренебрежение в отношении национальности курсанта, желание курсанта утвердить свой личный статус в группе через демонстративный вызов авторитету преподавателя. Иногда студента, напротив, провоцирует предполагаемая "мягкость" преподавателя. Так, например, возникают серьезные проблемы с признанием статуса преподавателей-женщин у студентов с Кавказа, Средней Азии и ряда мусульманских стран Азии и Африки.

Традиционно конфликтный тип поведения больше характерен для кавказских курсантов, однако сама ситуация уни-

версальна и может случиться в любой национальной группе. Даже студенты из Юго-Восточной Азии, традиционно считающиеся самыми дисциплинированными и бесконфликтными, в случае, когда, по их мнению, их права очевидно попираются, способны на конфликт, причем в последнем случае эмоции и обиды способны накапливаться длительное время и проявляться в виде внезапных истерических срывов. Универсальной рекомендацией в этом случае является заблаговременное, подробное объяснение "правил игры" и четкое следование им впоследствии.

Обостренное чувство национального достоинства можно использовать для мотивации студентов при работе в смешанных группах. Все они неизменно ощущают себя представителями своего народа и желают общественного признания на новом месте. Со стороны преподавателя эта ситуация требует большого педагогического такта. Проблема здесь заключается в противоречии между необходимостью поддерживать мотивацию студента и объективной оценкой его знаний.

Проявления агрессивности у студентов в той или иной форме являются отражением их проблем с адаптацией и их неспособности самостоятельно их разрешить. Здесь проблема мононациональных групп играет двоякую роль. С одной стороны, помощь соотечественников помогает и успокаивает, а с другой стороны, создает соблазн не поддаваться требованиям преподавателей, заручившись поддержкой своей национальной группы. Работа с кавказскими курсантами показывает, что кавказцы, учащиеся в смешанных учебных группах, гораздо быстрее адаптируются и вливаются в нормальный учебный процесс, чем их товарищи, обучающиеся вместе. Представляется оправданным поддерживать пропорции в 2-3 человека одной национальности в группе. Это, с одной стороны, дает достаточную поддержку отдельному курсанту, а с другой стороны, не создает у курсантов искушения диктата правил преподавателю. Необходимо быть подчеркнуто вежливым; это, с одной стороны, предотвратит невольные обиды с вашей стороны, а с другой стороны, напоминает курсанту об официальном характере ваших отношений и разнице в статусе.

### Библиографический список

1. Leeds C.A. Managing conflicts across cultures: challenges to practitioners. [Electronic resource] // - Electronic data (1 file) URL:// [http://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol2\\_2/leeds.htm](http://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol2_2/leeds.htm) (19.01.2015).
2. Скворцова, Е.А. Психологический анализ социальной адаптации личности в инокультурной среде (на материале иностранных студентов) [Текст]: автореф. ... дис. ... канд. психол. наук [Текст]. –М.: Типография МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997.
3. Heather Richardson, Philip Warwick. Building Cross Cultural Competencies [Text] / The York Management School Working Paper No. 51, University of York, November 2009.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.2

*А.В. Золотарева*

### Механизмы сопровождения непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей

**Аннотация.** В статье говорится о необходимости непрерывного профессионального развития. Выделяются компоненты и механизмы непрерывного профессионального развития.

**Ключевые слова:** многоуровневость подготовки, непрерывное профессиональное развитие, компоненты непрерывного педагогического образования, сопровождение.

Профессиональное развитие педагогических кадров в нашей стране находится в центре пристального внимания государственной образовательной политики и многих стратегических федеральных программ. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. приказом Президента РФ 04.02.2010 года № 271) отмечает, что важнейшими качествами

личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. О необходимости формирования гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, говорится в Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы» (утв. постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 года № 295) и других нормативных документах. Однако в Законе Российской Федерации «Об образовании» по-прежнему отсутствует понятие непрерывного образования, которое закреплено документами Болонского соглашения.

Непрерывное образование должно обеспечивать постоянное творческое развитие и совершенствование человека на протяжении всей его жизни. В этом плане основополагающим аспектом перестройки системы педагогического образования является переход от парадигмы «образования на всю жизнь» к парадигме «образования через всю жизнь», превращение его из конечного результата в средство обеспечения развивающейся деятельности. Условия рыночной экономики вынуждают людей постоянно учиться и переучиваться как на своем рабочем месте, так и в поисках новой сферы деятельности. Непрерывность образования подразумевает преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, определяет включенность личности в образовательный процесс на всех стадиях своего развития. С позиции человека это означает образование и самообразование с целью продвижения «вперед» в совершенствовании определенного профиля либо «в сторону» его расширения, а также освоения новых разделов и повышения качественного уровня («вверх») [4].

Системообразующим фактором непрерывного образования выступает подсистема целей и задач, обеспечивающая целостность, единство и органическую общность всех элементов. Непрерывность с позиции содержания образования означает обеспечение его базового уровня (фундаментальности), дополнительности и маневренности (профильности). Освоение инвариантной составляющей подготовки кадров является условием реализации последующих вариативных программ и достижения



преемственности обучения на всех этапах образования. Сквозные линии педагогического образования, их наращивание и развитие на каждом уровне образования являются содержательной основой профессиональной подготовки.

Объективной характеристикой непрерывного педагогического образования является многоуровневость подготовки кадров. Профессиональное становление и развитие педагога дополнительного образования, способного успешно трудиться и добиваться высоких результатов в своей деятельности, длительный процесс, который можно представить уровнями и этапами. Выявление и определение этих уровней позволяет обеспечить непрерывную подготовку кадров на основе преемственности, систематичности и последовательности [3].

Непрерывное педагогическое образование включает в себя следующие компоненты:

- профессиональное фундаментальное педагогическое образование обеспечивается в стенах педагогических колледжей, институтов, академий или университетов;

- адаптация молодого педагога под руководством более опытных работников (в Великобритании это так называемый «пробный год», в США – «менторинг»), которая занимает по продолжительности от одного до трех лет;

- повышение квалификации работающих педагогов (а также тех, кто прервал на время свою профессиональную деятельность) на долгосрочных и краткосрочных курсах, которое осуществляется в вузах, специальных учреждениях повышения или усовершенствования квалификации, педагогических центрах и школах;

- самообразование учителей (работа в библиотеках, консультации у более опытных учителей и ведущих преподавателей вузов, обмен опытом в рамках учительских совещаний, семинаров, конференций, знакомство с новейшими методиками и достижениями в педагогической науке) [6].

Для обеспечения сопровождения непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей можно применять предложенные ниже механизмы.

1. Модульный подход к подготовке кадров сферы дополнительного образования детей. Под модулем понимается относи-

тельно самостоятельная, законченная дидактическая единица, совокупность содержательных, организационных, методических и технологических компонентов, в том числе контрольных материалов и мероприятий (программ дисциплин, зачетов, экзаменов и практик, тестов, различных форм самостоятельной работы обучающихся и т.п.), относящихся к одной или нескольким взаимосвязанным дисциплинам. Для модуля существенно осознание единства теоретических и прикладных сторон дисциплины с ориентацией на профессиональную деятельность студента (слушателя). Модуль является одновременно банком информации, технологией и конкретной программой преподавания и обучения.

Модули могут быть разделены на общегуманитарные, базовые, продвинутые и специальные. В европейской системе образования выделяется пять типов модулей:

- основные (модули, формирующие профессиональные компетенции выпускника);
- поддерживающие (модули, поддерживающие изучение основных модулей);
- организационные и коммуникационные (модули изучения иностранных языков, формирующие навыки работы в группах, деловой переписки и т.д.);
- специализированные (необязательные модули, расширяющие и углубляющие компетенции в избранной профессиональной области).

Например, для реализации профессиональных и дополнительных компетенций будущего бакалавра дополнительного образования в учебный план, наряду с общими дисциплинами направления «Педагогическое образование», может быть введен вариативный комплекс модулей: «Концептуальные и нормативно-правовые основы дополнительного образования», «Организационно-педагогические основы дополнительного образования детей и школьников», «Развитие творческой активности и социальной одаренности детей», «Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности в системе дополнительного образования», «Организаторская деятельность в системе дополнительного образования», «Социально-педагогическая деятельность в системе дополнительного образования», «Интеграция общего и дополнительного образования», «Учебно-

методическое и документационное обеспечение дополнительного образования детей» [7].

Для реализации магистерской программы наряду с дисциплинами инвариантного блока, общего для всех магистерских программ по направлению «Педагогическое образование», может быть предусмотрен вариативный блок модулей, таких как «Теория и практика дополнительного образования детей», «Теория и практика дополнительного образования взрослых», «Управление в системе дополнительного образования», «Основы методической работы», «Практикум по решению профессиональных задач методической деятельности», «Практикум по решению профессиональных задач управленческой деятельности», «Управление качеством дополнительного образования детей» и др.[5].

2. Индивидуализация и персонификация в процессе профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей. В основе индивидуализации лежит признание не только уникальности и неповторимости каждой личности, но и однозначное признание свободы человека, его права свободного выбора профессионального образования. Построение жизненной траектории будет эффективным, если обучающийся сам будет принимать решения, выступать ведущим субъектом реализации своих жизненных целей. В этих условиях особую актуальность приобретает психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности, обеспечивающее становление самостоятельности, индивидуальности обучающегося, помощь и поддержку ему в выборе и достижении целей.

Индивидуализация подготовки характеризуется глубоким проникновением внешней и внутренней ее составляющих. Внешняя индивидуализация – это направленное воздействие внешнего образовательного пространства, включающего адаптацию содержания и форм педагогической работы к индивидуальным особенностям студента (слушателя), оказание ему педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности. Внутренняя индивидуализация – это направленность педагога на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития. Фактором проявления

внутренней индивидуализации является осознаваемая потребность, стремление качественного и лучшего изменения себя.

Одной из задач подготовки кадров для сферы ДОД является развитие семи сфер индивидуальности и личности педагога, так как личность формируется личностью, индивидуальность – индивидуальностью. Все сферы индивидуальности (по О. С. Гребенюку) тесно взаимосвязаны и целенаправленно формируются у обучающихся в процессе различных видов деятельности. Другой задачей индивидуализации является формирование индивидуального стиля педагога. Технологией, предполагающей создание специальных педагогических условий для индивидуализации профессионального образования, может быть индивидуальный образовательный маршрут обучающегося.

Одной из проблем непрерывного развития педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования является переход к персонифицированному образованию. Под персонификацией профессионального развития педагогических кадров понимается проективная ситуация, в которой каждый субъект сам определяет, что ему нужно, к чему он стремится в образовании, во что он вкладывает свои ресурсы, время, здоровье, деньги [2]. Персонифицированное повышение квалификации – адресное повышение квалификации, ориентированное на конкретного педагога, его потребности и осознанные дефициты профессиональных компетентностей [1].

3. Сетевые механизмы разработки и реализации программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров сферы дополнительного образования детей. Сетевые механизмы реализации образовательных программ становятся в настоящее время все более популярными в связи с тем, что позволяют интегрировать ресурсы различных образовательных и социальных институтов для достижения поставленных целей. Главный механизм повышения эффективности современных систем высшего образования (ВО) и дополнительного профессионального образования (ДПО) – соединение и развитие возможностей общего, дополнительного и профессионального образования, сохранение всего лучшего и развитие на его основе новых интегративных возможностей. Во многом потенциал такой деятельности заключается во взаимодействии всех участников об-

разовательной деятельности, что ведет к формированию сетевой организации научно-методического и практического обеспечения процесса подготовки кадров. Создание сетевой организации образовательной деятельности означает интеграцию уникального опыта, возможностей и знаний участников, объединяющихся вокруг организации и реализации процесса подготовки педагогических кадров, который не может быть выполнен каждым из партнеров в отдельности. Образование сети различными участниками обеспечивает взаимную компенсацию их недостатков и усиление преимуществ.

Сетевое взаимодействие позволяет получить новые возможности для реализации задач непрерывного профессионального развития кадров в процессе их подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Сетевое взаимодействие предполагает наличие заинтересованности участников в использовании совместных статусных, материальных, маркетинговых и информационных ресурсов сети, что позволяет решать образовательные задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению.

Участниками сетевого взаимодействия в образовании не обязательно должны быть только образовательные организации (учреждения дополнительного профессионального образования) и органы управления системой образования. Ими могут быть представители бизнеса, политики, социальной сферы, отдельные личности. В частности, для реализации программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров сферы дополнительного образования детей (ДОД), мы полагаем, необходима организация сетевого взаимодействия:

- учреждений высшего профессионального образования (имеющих опыт подготовки педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов, методистов),

- учреждений дополнительного профессионального образования (осуществляющих переподготовку и повышение квалификации кадров для сферы ДОД),

- учреждений общего образования (общеобразовательные школы, учреждения ДОД),

- учреждений культуры и спорта.

При создании сетевых программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров сферы ДОД нужно учитывать, что их содержание должно соответствовать следующим требованиям к сфере дополнительного образования детей: учета целевой ориентации системы ДОД; учета специфики организации образовательной деятельности в сфере ДОД; ориентации на личность ребенка; учета видов дополнительного образования; учета объективных процессов развития современного образования; требованиям выполнения социальных, психологических, образовательных и досуговых функций ДОД [8].

Кроме того, при построении сетевых образовательных программ необходимо соблюдать:

- инновационный характер программ: междисциплинарное взаимодействие; методическое обеспечение программ;
- деятельностный характер программ (предусматривает вовлечение в деятельность, в ходе которой и происходит освоение особой предметности, заложенной в программе);
- возможность формирования индивидуального образовательного маршрута для каждого слушателя; начало и завершение маршрута, скорость прохождения программы, выбор образовательных модулей определяются возможностями слушателя, его профессиональными интересами и предпочтениями;
- целостность образовательного процесса может достигаться не только путем использования одной основной программы, но и методом квалифицированного подбора парциальных программ и др.

4. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов дополнительного образования. В контексте тьюторского сопровождения профессионального развития педагога дополнительного образования задачами тьютора будут своевременная помощь в построении индивидуальной программы профессионального роста, определение внешних и внутренних ресурсов для достижения поставленных результатов, создание мотивации к реализации личностного потенциала.

Работу по тьюторскому сопровождению возможно осуществлять при наличии образовательного запроса. Образовательный запрос может быть сформулирован в виде требований или просьб дать какие-либо сведения из области образования. В

тьюторском сопровождении педагога важна организация личностно-ориентированной, информационной, избыточной образовательной среды. Это продиктовано теми обстоятельствами, что в условиях изменения требований к образованию происходит расширение открытого образовательного пространства за счет взаимодействия учреждений основного, дополнительного и профессионального образования; соорганизации с другими общественными и социальными институтами (музеями, библиотеками, театрами и др.); использования ресурсных центров и инновационных площадок. Так, педагог и тьютор участвуют в создании индивидуализированного единого пространства сотрудничества в области повышения профессиональной компетенции педагогов, планомерно привлекая всех заинтересованных лиц.

Сопровождение педагога должно быть ориентировано на программно-проектный продукт. Программы развития профессиональных компетенций педагога дополнительного образования представляют собой модель, стратегию его дальнейшего развития и совершенствования. Модель реализуется в таких формах, как курсовая подготовка (и по общепедагогическим проблемам, и по узким вопросам технологии, методики, актуальным проблемам развития дополнительного образования), областные и городские научно-практические конференции, семинары, консультации, проблемные лаборатории, мастер-классы, «круглые столы», семинары-практикумы, творческие группы, стажировки. Такие формы максимально позволяют совершенствовать и развивать педагогическую компетентность педагога.

Сопровождающий и сопровождаемый осуществляют совместное проектирование и проживание событий на основе совместной деятельности. Тьюторское сопровождение педагога должно находиться в области антропологии (науки о человеке, человеческой душе, человеческом теле, его строении и многообразии) и психологии. Это обстоятельство необходимо учитывать в системной работе с педагогом, направленной на освоение способов его физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Одним из направлений работы тьютора с педагогом дополнительного образования является стимулирование его творческой деятельности в опоре на социальную и общественную организацию человека, культурный контекст и т.д.

Процесс тьюторского сопровождения профессионального развития педагога можно рассматривать как минимум на двух уровнях:

- на уровне студента (в процессе обучения в педагогическом вузе);
- на уровне действующего педагога (в процессе повышения квалификации или переподготовки педагогических кадров).

Цель тьюторского сопровождения студента – содействие в выборе профессиональной роли, ориентация в условиях профессиональной деятельности, поддержка творческих идей и проектов молодого человека.

Тьюторское сопровождение действующего педагога дополнительного образования можно осуществлять при следующих обстоятельствах: когда у педагога накопились проблемы в организации образовательного процесса, которые ему необходимо решить (тьюторское сопровождение заканчивается вместе с решением проблем); в рамках курсов повышения квалификации как параллельное действие (тьюторское сопровождение начинается параллельно с курсами повышения квалификации и заканчивается после выполнения итоговой работы обучающегося); в рамках сопровождения процесса самообразования педагога.

Таким образом, реализация предложенных выше механизмов позволит обеспечить сопровождение процесса непрерывного профессионального развития педагога сферы ДОД с учетом индивидуализации и персонификации образования, построения сетевых и модульных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Особую значимость здесь приобретает механизм тьюторского сопровождения педагога, реализация которого позволит с помощью тьютора выстроить образовательную среду профессионального развития педагога как на уровне профессиональной ориентации и адаптации, так и на уровне профессионального самообразования и самосовершенствования.

### **Библиографический список**

1. Баева, Е. В. Стратегия обновления системы повышения квалификации в современных условиях [Текст] / Е.В. Баева // Управление образованием: перспективы развития научной



школы Т.И. Шамовой: сборник статей Пятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы управления образовательными системами. – М., 2013. – С. 110–113.

2. Есаулова, М. Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации [Текст] / М.Б. Есаулова // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2012. – № 4. – С. 25–29.

3. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей [Текст]: монография / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 443 с.

4. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе [Текст] / А.М. Новиков.– М.: Эгвевс, 2000. – С. 124.

5. Пикина, А.Л. Модель подготовки магистра педагогического образования для сферы дополнительного образования детей [Текст] / А.Л. Пикина // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2014. - №4. – С. 192-196.

6. Сопровождение непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей [Текст]: методические рекомендации / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2014. – 314 с.

7. Тихомирова, Н.Г. Модель подготовки бакалавра педагогического образования по профилю «Дополнительное образование» [Текст] / Н.Г. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2014. - №4. – С.199-205.

8. Ходырев, А.М., Филиппов, Г.А., Молоков, Д.С. Вариативные модели переподготовки и повышения квалификации кадров сферы дополнительного образования детей [Текст] / А.М. Ходырев, Г.А. Филиппов, Д.С. Молоков // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2014. - №4. – С. 206-213.

**Персонификация профессионального развития педагогов  
дополнительного образования  
в процессе внутрифирменного обучения**

**Аннотация.** Обоснована актуальность персонифицированного профессионального развития педагогических кадров. Рассматриваются примеры внутрифирменного обучения в образовательных организациях дополнительного образования детей, обеспечивающие персонификацию профессионального развития педагогов дополнительного образования.

**Ключевые слова:** внутрифирменное обучение, персонификация, профессиональное развитие педагогов, персонифицированно-индивидуализированный подход, персонифицированная образовательная ситуация, персонифицированное повышение квалификации, персонифицированная модель повышения квалификации, персонифицированная программа повышения квалификации.

Интерес к теме персонифицированного профессионального развития педагогических кадров обусловлен сменой парадигмы от «образования, предписанного сверху», к «обучению, привязанному к потребностям в знаниях» [11]. В отечественном научно-педагогическом сообществе вопрос о необходимости и неизбежности такого рода образования был обозначен более 25 лет назад: «Развитие техники, персональных компьютеров вместе с ростом психолого-педагогических знаний позволяет теперь ставить вопрос о персонифицированном образовании» [2].

Актуализация темы персонификации профессионального развития педагогических кадров обусловлена процессами, происходящими в жизни современного общества и в сфере образования. Поэтому закономерно, что государственная образовательная политика нашей страны, рассматривая персонификацию как направление модернизации системы непрерывного профессионального образования кадров, указывает на:

– необходимость «...проектирования пространства персонального образования для самореализации личности ... как ведущего тренда развития образования в XXI веке» [8];

– «...переход на персонифицированную модель финансового обеспечения программ повышения квалификации при формировании эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов» [4].

Как известно, профессиональное развитие педагога – процесс непрерывный и непрекращающийся, имеющий в основе базовое профессиональное образование и опирающийся на трёх «китов»: самообразование, внутрифирменное обучение и повышение квалификации в условиях дополнительного профессионального образования. Следует отметить, что персонификацию профессионального развития педагогических кадров, как правило, связывают с базовым профессиональным (вузовским) образованием будущих педагогов и учителей или рассматривают через призму дополнительного профессионального (послевузовского) образования в процессе повышения квалификации; используются следующие понятия:

– персонифицированная образовательная ситуация – это проективная ситуация, в которой каждый обучающийся сам определяет, что ему нужно и к чему он стремится в образовании, во что он вкладывает свои ресурсы, время, здоровье, деньги [6];

– персонифицированный подход – это подход, который базируется на научном осмыслении требований государственно-общественного заказа к уровню профессиональной компетентности кадров, наиболее полно отражает требования квалификационных характеристик и специфику их функционала, обеспечивает их подготовку с учетом прикладных, опережающих, компенсирующих, развивающих и других потребностей в конкретной сфере и др.[3];

– персонифицированное повышение квалификации – это адресное повышение квалификации, ориентированное на конкретного обучающегося, его потребности и осознанные дефициты профессиональных компетентностей [1];

– персонифицированная модель повышения квалификации – это повышение квалификации, обеспечивающее возмож-

ность выбора обучающимися индивидуальных образовательных программ, финансирование которых осуществляется из средств бюджета субъекта Российской Федерации [10];

– персонифицированная программа повышения квалификации – это локальный акт, отражающий индивидуальный план действий и перечень мероприятий по развитию профессионального потенциала, повышению профессионализма обучающихся [9].

Мы предлагаем рассматривать персонификацию профессионального развития педагогов, в том числе и в процессе внутрифирменного обучения в образовательных организациях дополнительного образования детей (далее – ОО ДОД), тем более, как показывает опыт, тактика внутрифирменного обучения в ОО ДОД часто направлена не только на развитие кадрового потенциала, но и на сохранение кадрового контингента, так как в процессе внутрифирменного обучения педагогам дополнительного образования прививаются идеалы и ценности организации, в которой они работают, а также предоставляется возможность персонификации знаний.

Следует отметить, что термин «персонификация» не имеет однозначного толкования. Его трактовка зависит от контекста использования в различных науках и профессиональных областях. Кроме педагогики и андрогогики в спектр использования понятия «персонификация» попадают философия, психология, социология, медицина, психиатрия, менеджмент, юриспруденция, криминология и др.

Персонификация в образовании – это «олицетворение» образовательного процесса, предоставление ему личностной направленности [7]. Перенесение термина «персонификация» в сферу образования рассматривается в аспекте углубления процессов индивидуализации с учетом самобытности и уникальности личности, а также развития различных проявлений ее «самости» в регуляции образовательных процессов [5]. Причём данное явление рассматривается в 2 аспектах: персонификация обучения и персонификация знаний.

В связи с этим всё чаще употребляется понятие «персонифицированно-индивидуализированный подход».

С позиции словообразования название данного подхода получено путём словосложения двух однородных компонентов «персонифицированный» и «индивидуализированный». Именно

однородность компонентов слова позволяет нам говорить о персонификации обучения, элементом которого является индивидуализация, и об индивидуализации обучения, которая может перерасти в персонификацию.

При этом интенсификация одного из компонентов не снижает эффекты другого, потому что персонификация – это специфическая самоорганизация педагогом его личностного индивидуального образовательного пространства. Персонификация заключается в структурировании процесса обучения педагога таким образом, чтобы наглядно видеть результаты личной индивидуальной траектории его профессионального развития.

То, как проецируется индивидуальная траектория в процессе внутрифирменного обучения, рассмотрим на конкретных примерах из нашего личного опыта работы педагогом дополнительного образования в *ОО ДОД*:

– индивидуальная книжка саморазвития педагога: является неким маршрутным листом реализации индивидуальной траектории профессионального развития педагога. Её название может отличаться в разных *ОО ДОД*, а проработанность структуры говорит, скорее, о профессионализме методистов, являющихся её разработчиками. Идея создания подобного продукта связана с необходимостью проектирования и фиксации результатов персонифицированного обучения педагогов, в том числе и внутрифирменного. С её помощью педагог организует своё личностное индивидуальное образовательное пространство, планирует образовательные события и отслеживает результативность их освоения;

– программа обучения и развития педагогических кадров *ОО ДОД*: учитывает личностный запрос педагога, который определяется методом анкетирования в конце каждого учебного года. Программа является адресной. В ней фигурируют не численность педагогов и перечень используемых методов внутрифирменного обучения, а фамилии педагогов с выстраиванием этапов индивидуальной образовательной траектории их развития. Например, предлагаются пофамильные связки «коуч-коучер», «ментор-наставник». В связи с тем, что личностный запрос педагогов постоянно меняется и программа обучения и развития кадров *ОО ДОД* не может быть долгосрочной, она постоянно корректируется;

– методическая тема года: формулируется в контексте направления развития, заявленного в программе развития ОО ДОД. Но это не значит, что методическая тема «придумывается»: она наглядно должна восполнять пробелы профессионального развития педагогов, т.е. предлагаться ими самими или формулироваться на основании их личного запроса. Работа над темой ведется в течение всего учебного года и завершается при выполнении условия приобретения педагогом персонифицированных знаний (рис. 1). Если условие не выполнено, то эта же тема переходит на следующий год. Как показывает опыт, частота сменяемости методических тем не говорит о качестве профессионального развития педагогов, которое определяется, прежде всего, получением ими персонифицированных знаний, формированием у них механизма осознанного самостоятельного принятия решения, фиксации и оценивания его результатов, включением педагога не только в процессы самообучения, но и в процессы самосозидания.

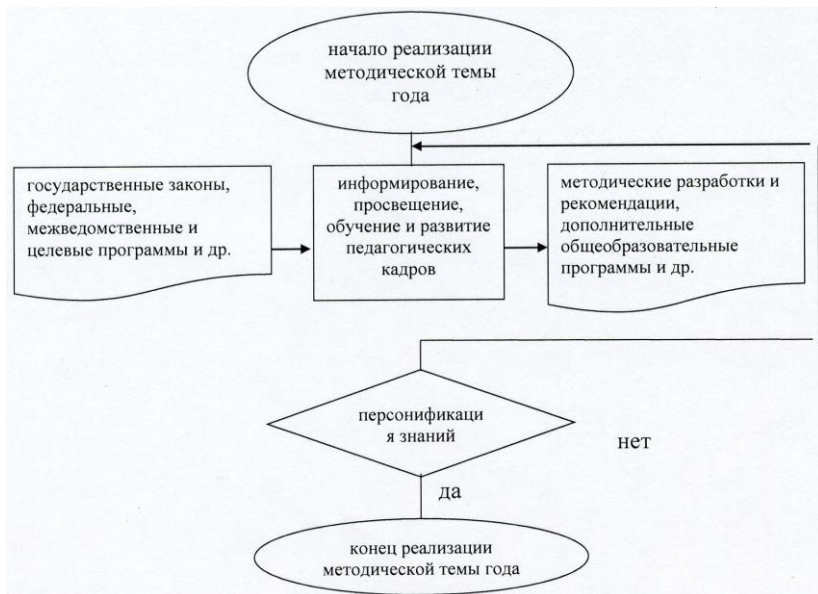


Рис. 1. Алгоритм реализации методической темы в ОО ДОД.

Таким образом, в процессе внутрифирменного обучения возможно персонифицированное профессиональное развитие педагогов, что во многом объясняется построением вектора профессионального развития педагогов в логике «от желаемого конечного результата – к построению индивидуальной образовательной траектории».

### **Библиографический список**

1. Баева, Е.В. Стратегия обновления системы повышения квалификации в современных условиях / Е.В. Баева // Управление образованием: перспективы развития научной школы Т.И. Шамовой: сборник статей Пятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы управления образовательными системами / отв. ред. С.Г. Воровщиков. – М., 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [forum-ir.ru/LoadFile.aspx?file\\_id=7163](http://forum-ir.ru/LoadFile.aspx?file_id=7163)

2. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учеб. метод. пособие / В.П. Беспалько, В.П. Беспалько. – М.: МОДЭК, 2002. – 352 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1208053-pall.html>

3. Галкина, Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис... д-ра пед наук: 13.00.08 / Т.Э. Галкина. – М., 2011 год. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/1/a64.php>

4. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы», утв. постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 года № 295 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru> (официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации)

5. Есаулова, М.Б. Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению [Электронный ресурс] / М.Б. Есаулова, Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрин. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/108-custom-personalization-edu/788-2011-10-30-22-00-35.html>

6. Есаулова, М.Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации / М.Б. Есаулова // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2012. – № 4. – 25-29. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n>

7. Казаков, И.С. О проблеме исследования феномена персонификации обучения в отечественной науке / И.С. Казаков // Вестник Сочинского государственного университета. – 2011. – № 3. – С. 127-129. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.vestnik.sutr.ru/journals\\_n/1317917407.pdf](http://www.vestnik.sutr.ru/journals_n/1317917407.pdf)

8. Концепция развития дополнительного образования детей (утв. распоряжением Правительства РФ от 4.09.2014 года № 1726-п) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/v-pomoshch-pedagogam/normativnyye-akty-i-dokumenty>

9. Латыпова, И.В. Управление разработкой персонифицированных программ повышения квалификации / И.В. Латыпова // Управление образованием: перспективы развития научной школы Т.И. Шамовой: сборник статей Пятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы управления образовательными системами / отв. ред. С.Г. Воровщиков. – М., 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [forum-ip.ru/LoadFile.aspx?file\\_id=7163](http://forum-ip.ru/LoadFile.aspx?file_id=7163)

10. Проект Положения о проведении эксперимента по персонифицированному финансированию системы повышения квалификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru> (официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации)

11. Харланова, Е.М. Неформальное образование в вузе как фактор развития социальной активности будущих специалистов / Е.М. Харланова // Развитие непрерывного образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск, 2010. – С. 201-203. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kspu.ru/page-2505.html>



### **Развитие дидактической культуры магистров по направлению подготовки «Дополнительное образование»**

**Аннотация.** В статье говорится о развитии дидактической культуры магистров по направлению подготовки «Дополнительное образование» в процессе обучения в вузе. Развитие рассматривается через выделенные критерии: наличие у педагога дополнительного образования личностно-ориентированной дидактической системы, готовность его к творческой (инновационной) деятельности и продуктивность творчества.

**Ключевые слова:** дидактическая культура, педагог дополнительного образования, ценностное отношение, технологическая готовность, субъект-субъектное взаимодействие, творческая самореализация, развитие, инновационная (творческая) деятельность, критерии и показатели.

Дидактическую культуру педагога дополнительного образования мы рассматриваем как интегральное качество его личности, представленное единством аксиологического, деятельностного, коммуникативного и результативно-субъектного компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога [1].

Дидактическая культура педагога дополнительного образования начинает формироваться во время обучения в вузе, и ее развитие продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности. Зачастую этот процесс осуществляется хаотично, нецеленаправленно и, следовательно, не всегда в полном объеме формируются необходимые качества педагога. Мы решили уделить дополнительное внимание развитию дидактической культуры магистров по направлению подготовки дополнительное образование.

Структурными компонентами дидактической культуры педагога дополнительного образования являются аксиологиче-

ский, деятельностный, коммуникативный, субъектно-результативный и их составляющие. Творческую самореализацию педагога дополнительного образования в дидактической деятельности рассматриваем как высшее его проявление в качестве субъекта культуры. Критериями сформированности дидактической культуры педагога дополнительного образования выделяем ценностное отношение к дидактической деятельности, технологическую готовность к осуществлению дидактической деятельности, построение субъект-субъектного взаимодействия, творческую самореализацию педагога дополнительного образования в дидактической деятельности.

Под ценностным отношением к дидактической деятельности мы понимаем уровень субъективации педагогических ценностей, выраженных в совокупности дидактических ценностных ориентаций. Индикатором культуры педагога дополнительного образования является ценностное отношение к деятельности и обучаемому, определяемое его педагогическим мировоззрением, выработанным на основе культурных образцов, психолого-педагогических знаний, результатов собственной деятельности и сопоставления ее с деятельностью других.

Сформированность ценностного отношения к дидактической деятельности педагога дополнительного образования мы определяем по следующим показателям: ценности-цели, ценности-средства, ценности-взаимодействия, ценности-результаты.

Для оценки дидактических ценностей-целей мы останавливаемся на ценностях развития обучающихся, построения обучения как культурного процесса, саморазвития и самоактуализации педагога дополнительного образования в профессиональной деятельности. Дидактические ценности-цели раскрывают значение и смысл целей дидактической деятельности, определяют концепцию личности воспитанника, на формирование которой направлена вся дидактическая деятельность педагога, и концепцию Я-профессиональное как источник и результат профессионального самосовершенствования.

Ценности-средства – раскрывают значение способов и средств осуществления дидактической деятельности педагога дополнительного образования. При выборе средств и способов педагогических воздействий он должен быть, в первую очередь,

ориентирован на учащихся, на стимулирование развития каждого ребенка, на проектирование новых уровней его психического развития; на получение теоретико-методологического знания о формировании личности и деятельности, знания ведущих идей и закономерностей педагогического процесса в дополнительном образовании, знания психологии воспитанника; на умение реализовывать на практике концепции педагогических технологий, на выбор и применение методов, организационных форм взаимодействия с учащимися; на осуществление педагогического мониторинга и инноватики, способствующих решению дидактических задач; на выбор и применение педагогических приемов и способов самореализации, самоактуализации, проявления личностных возможностей и способностей педагога в работе с детьми.

В основе процесса обучения лежит взаимодействие педагога дополнительного образования и обучающегося по решению поставленных задач. Следовательно, в системе ценности-средства можно выделить следующие взаимосвязанные подсистемы:

- подсистема действий, направленная на решение дидактических задач;
- подсистема действий, направленная на учащегося;
- подсистема действий, направленная педагогом дополнительно образования на себя.

Оцениваем дидактические ценности-средства мы по наличию представленных взаимосвязанных подсистем действий и наиболее полной их реализации.

Ценности-взаимодействия – ценности, раскрывающие значение приемов и способов дидактического общения, способствующие решению поставленных задач. Ведущая роль в дидактическом общении отведена педагогу по созданию благоприятного психологического климата, достижению оптимального состояния учебно-воспитательного процесса и эффективного достижения цели. Ведущими критериями оптимального педагогического общения А. А. Бодалев, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев, В. А. Слостенин и другие считают высокий авторитет педагога у обучаемых и воспитуемых, основанный на эмпатии; совершенное владение психологическими технологиями и техниками; опыт, сочетающийся с творческим началом во взаимосвязях и отношениях.

Оценивать ценности-взаимодействия мы будем по положительной направленности педагога дополнительного образования на обучающихся.

Ценности-результаты раскрывают личностные свойства педагога дополнительного образования, приращения обучающегося и преподавателя и их продукты деятельности.

Помимо заданных нормами требований к личности педагога дополнительного образования и его профессиональной деятельности от современного педагога требуется постоянное самосовершенствование себя и своей профессиональной деятельности. Ценности-результаты можно оценивать по решению поставленных целей обучения и развития обучающихся, своего развития педагогом дополнительного образования, результатам деятельности.

Итак, педагогические ценности, с одной стороны, представлены совокупностью уже имеющихся и усвоенных ценностей (идеи, концепции, нормы, образцы, знания, умения, продукты деятельности и др.), с другой стороны, – новыми культурными идеалами и артефактами, рождаемыми в постоянном осмыслении последних достижений науки и в приобретении нового опыта. Можно также выделить ценности, внешние по отношению к субъекту деятельности, устоявшиеся в обществе, которые ему необходимо освоить, и внутренние, уже сформировавшиеся у субъекта либо находящиеся на этапе формирования.

Интерииоризация ценностей порождается социальными и культурными условиями бытия человека, его внутренним переживанием и осмыслением пережитого. Совокупность уже имеющихся и усвоенных педагогических ценностей регламентирует деятельность педагога дополнительного образования.

Рассмотрим следующий критерий оценки уровня сформированности дидактической культуры педагога дополнительного образования. Технологическая готовность к осуществлению дидактической деятельности рассматривается нами как сложное системное образование знаний, умений и качеств педагога дополнительного образования, позволяющее решать задачи по осуществлению процесса обучения. Для осуществления дидактической деятельности необходима готовность и способность учителя решать педагогические задачи на уровне его профессиональной квалификации.

Показателями технологической готовности к осуществлению дидактической деятельности будут бинарные группы задач: диагностико-гностические, проектировочно-прогностические, организационно-деятельностные, аналитико-рефлексивные, коррекционно-регулирующие. Рассмотрим умения, необходимые для решения данных задач.

Умения, необходимые для решения диагностико-гностических задач: получать информацию о продуктивности дидактического процесса, об изменениях, происходящих в личности обучающихся, о противоречиях процесса обучения; умения измерять уровень усвоенных знаний, обученности обучающихся, их развития и воспитанности; умения обрабатывать и анализировать полученные результаты; умения обобщать и делать выводы о корректировке процесса обучения и о продвижении воспитанников, об эффективности работы педагога дополнительного образования; умения получать и фиксировать итоговую информацию о результатах дидактического взаимодействия и процесса в целом, сопоставлять полученные результаты с поставленной целью и выявлять нерешенные задачи, причины неуспеваемости обучающихся, выполнять самоанализ деятельности, определять исходные данные для осуществления нового цикла процесса обучения; умения обеспечивать контроль и оценку не только результата, но, главным образом, процесса учения, то есть тех трансформаций, которые осуществляет обучающийся, осваивая учебный предмет; умения осуществлять обратную связь и анализ достигнутых результатов.

При решении проектировочно-прогностических задач используются умения построения целостного педагогического процесса, исходя из выделенных проблем и поставленных целей (отбор содержания, выбор методов, средств и организационных форм обучающей деятельности педагога дополнительного образования); умения построения индивидуального развития каждого обучающегося на основе всесторонних знаний о нем; умения прогнозирования результатов и последствий принимаемых решений; умения осуществления проектировочной функции в условиях выбора образовательных альтернатив; умения учета условий; умения создавать план действий и его обеспечивать на основе поставленных цели и задач; умения построения прогноза и затем проекта деятельности на основе поставленных целей.

Организационно-деятельностные дидактические задачи требуют следующих умений: умения доводить до осознания учащимися задачи и принятия ее как лично значимой, создания ситуаций активности субъекта обучения, умения учета психолого-педагогических закономерностей процесса обучения; умения организации взаимодействия субъектов деятельности педагога дополнительного образования и обучающегося как целенаправленного, взаимосвязанного, последовательно развивающегося процесса; умения доводить до обучающихся определенные в проекте цели, задачи, трансформирования содержания посредством совместной деятельности; умения разрешать противоречия между возникающими потребностями обучающихся и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей; умения построения связей между задачами, содержанием, методами, средствами и формами педагогического процесса в их целостности и единстве, взаимозависимости; умения реализации оптимальных вариантов дидактического процесса, сочетания многообразных видов педагогической деятельности; умения создания условий для усвоения содержания учебного материала в активном действии, сочетающем мысль, слово, движение.

Для решения аналитико-рефлексивных задач необходимы следующие умения: умения анализировать исходное состояние дидактической системы, осознавать собственную деятельность и ценностно-смысловое отношение к обучающей деятельности; умения выделять совокупность проблем, требующих решения, ставить цели и задачи, отбирать содержание и формировать дидактический комплекс на основе имеющихся знаний по предмету, педагогике, психологии; умения выстраивать учебные ситуации в виде задач.

Решение коррекционно-регулирующих задач вытекает из информации, полученной педагогом дополнительного образования при решении диагностико-гностических задач, а также как реакция на изменяющийся уровень дидактической культуры педагога дополнительного образования, условий протекания учебного процесса. Выявленные недостатки дидактической деятельности на этапе ее воплощения при сопоставлении поставленных целей и полученного результата определяют разрыв в объеме знаний, умений педагога, который ему необходимо ликвидиро-

вать, и обязывают педагога дополнительного образования искать пути выхода из создавшейся ситуации, выходить на новый уровень преподавания, на улучшение своей дидактической системы.

В ходе решения коррекционно-регулирующих задач педагогу дополнительного образования необходимы следующие умения: ликвидировать пробелы в психолого-педагогических знаниях, устанавливать дополнительные связи между фактами, явлениями в содержании, уточнять, конкретизировать цели обучения, перерабатывать технологию собственной деятельности, отдельных ее элементов – методов и приемов, форм деятельности, корректировать и менять по необходимости взаимоотношения с учащимися, создавать условия и ситуации осмысления обучающимися собственной деятельности; умения переосмыслить свой дидактический опыт, определять эффективность используемых технологий, методик и методов обучения, построения взаимодействия с обучающимися.

Третий критерий развития дидактической культуры педагога дополнительного образования – построение в процессе обучения субъект-субъектного взаимодействия.

Основными характеристиками взаимодействия в психологии считают активность (интеллектуальная, моторно-эффекторная, общеповеденческая), осознанность и целенаправленность. Дидактическое взаимодействие реализуется при условии целенаправленного педагогического влияния; активного восприятия и усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.

В реальном процессе общения педагог дополнительного образования может занимать либо субъект-субъектную, либо субъект-объектную позицию. Первая является взаимодействием, вторая оказывается воздействием. Взаимодействие всегда предполагает активность обеих сторон, причем она может быть инициальной или реактивной в плане агента действия сил, но при этом и иницирующий и реагирующий агенты будут активны в своих действиях. Сегодня психологи и педагоги отдают предпочтение первой модели (субъект-субъектной) и выделяют ее как оптимальную технологию общения. Двухстороннее субъект-субъектное взаимодействие образует общий совокупный субъект, характеризующийся общностью цели. Реализация оптимальной технологии общения возможна в

том случае, когда педагог дополнительного образования осознает ее значимость, принимает диалоговую форму общения с обучающимися и создает ситуации открытости, партнерства для осуществления совместной деятельности.

При двухстороннем субъект-субъектном взаимодействии должны складываться общая цель, осмысливаться содержание, формироваться методы деятельности, выстраиваться отношения педагога дополнительного образования к ребенку как равному партнеру.

Следующим выделенным нами критерием оценки уровня сформированности дидактической культуры педагога является творческая самореализация педагога дополнительного образования в дидактической деятельности.

Процесс вхождения в культуру вместе с ребенком – это совместная деятельность педагога-субъекта с ребенком-субъектом. Эффективность разрабатываемой дидактической системы в значительной мере зависит от взаимодействия педагога дополнительного образования и обучающегося. Педагог дополнительного образования своей деятельностью приводит обучающегося к самореализации. В свою очередь, педагог дополнительного образования самореализуется в этой деятельности.

Мера личностной самореализации творческих возможностей составляет суть профессионально-педагогической культуры. Высшим проявлением личности учителя как субъекта культуры является самореализация в творческой дидактической деятельности [2].

Самореализация личности может осуществляться в различных формах: репродуктивной, интерпретирующей, творческой (В. В. Юдин). Высшим проявлением самореализации педагога является творческая форма активности, ориентированная в будущее.

Творческую самореализацию педагога дополнительного образования в дидактической деятельности мы понимаем как процесс и результат самоосуществления его творческой сущности. Показателями творческой самореализации педагога дополнительного образования являются наличие у педагога личностно-ориентированной дидактической системы, готовность его к



творческой (ее составляющей - инновационной) деятельности и продуктивность творчества.

В лично-ориентированной дидактической системе с дидактическими целями развития личности учащихся и функционирующей в целостном дидактическом процессе можно выделить следующие взаимосвязанные подсистемы: подсистема действий, направленная на решение дидактических задач; подсистема действий, направленная на обучающихся; подсистема действий, направленная на себя. И соответственно, выделенные компоненты будут являться показателями творческой самореализации педагога дополнительного образования в дидактической деятельности.

В основе подсистемы действий, направленных на решение дидактических задач, лежат:

- комплекс операционно-методических умений (отбор и переработка содержания учебного материала; выбор и применение методов, организационных форм взаимодействия с обучающимися и обучающихся друг с другом; создание оптимальных условий, обеспечивающих наибольшую результативность учебного процесса; применение приемов стимулирующего воздействия и др.);

- комплекс оценочно-контролирующих умений (осуществление операций оценивания, поощрение, одобрение, осуждение, стимулирование, развертывание перспектив достижений и др.);

- комплекс инновационных умений (адаптирование научно-методических разработок к учебному процессу; разработка собственных технологий, методик и др.).

Подсистема действий, направленная на обучающихся, складывается:

- из комплекса диагностических умений (составление и применение диагностических методик, анализ достижений обучающихся; анализ и рефлексия результатов дидактической деятельности и др.)

- из комплекса психолого-педагогических умений (формирование познавательной потребности обучающихся, формирование рефлексивной деятельности, становление субъект-субъектных отношений, создание благоприятного психологического климата процесса обучения и др.).

В основе подсистемы действий, направленных на себя (на саморазвитие и проявление профессионально-дидактических способностей) педагогом дополнительного образования, лежит:

- комплекс умений научно-исследовательской деятельности (исследовательские, проектировочные умения педагога, творческие способности);

- комплекс умений саморазвития (выращивание собственных потребностей, норм, способностей и их гармонизация, осознание собственной деятельности, своего профессионального образа, проектирование своего развития и др.).

Существенной особенностью личности педагога дополнительного образования как субъекта творческой самореализации в условиях рефлексивной самоорганизации является ее способность к самодостраиванию, самовосстановлению. Педагог дополнительного образования на основе присущей ему дидактической культуры строит свою иерархию ценностей, вырабатывает способы деятельности и взаимодействует с субъектами педагогического процесса, причем каждый педагог формирует свою дидактическую систему, функционирование которой и обеспечивает его творческую самореализацию.

Творческая деятельность занимает особое место в деятельности педагога дополнительного образования. Она находится не в общем ряду основных видов деятельности, а выделяется особо, как субдеятельность. К творчеству также относится инновационная деятельность. Участие педагога в инновационной деятельности является одним из условий развития дидактической культуры педагога дополнительного образования.

Под готовностью к осуществлению творческой дидактической деятельности мы понимаем способность к продуцированию большого числа решений дидактических задач (вариативность дидактической деятельности), независимость суждений (способность выражать свое мнение), способность отказаться от стереотипов в дидактической деятельности, критичность в мышлении, возможность идти на риск, способность к самоанализу и рефлексии.

Для оценки продуктивности творчества педагога дополнительного образования избраны следующие показатели: учебно-познавательная активность, участие педагога в творческой деятельности, результативность совместного творчества (педагог - ученик, педагог - коллектив, педагог - тьютор).

Итак, исходя из понимания развития дидактической культуры педагога дополнительного образования как прираще-

ния в ее компонентах, результатом будет выход на более высокий уровень творческой самореализации педагога дополнительного образования в дидактической деятельности. Соответственно, развитие дидактической культуры педагога ведет к творческому преобразованию им процесса обучения, к рождению нового, уникального, единичного опыта.

Соответственно, можно выделить уровни развития дидактической культуры педагога дополнительного образования: интуитивно-практический (воспроизводящий), частично-моделирующий (интерпретирующий) и системно-моделирующий (творческий).

Показателями развития дидактической культуры педагога дополнительного образования будут являться достигнутые результаты в процессе дидактической деятельности по постановке целей, планированию, подбору средств обучения, анализу результатов, определению проблем и нахождению путей их решения.

Педагогу дополнительного образования, находящемуся на первом – интуитивно-практическом (воспроизводящем) – уровне развития дидактической культуры требуются методические разработки занятий. В его арсенале есть набор методов работы и средств, но его деятельность характеризуется недостаточным пониманием и осознанием комплекса выполняемых учебных действий, неумением выделить причины возможных затруднений. Педагог дополнительного образования принимает предложенные цели, планирует занятия согласно рекомендованной схеме, ему не хватает средств обучения, анализ он осуществляет интуитивно. Отсюда возможность использования чужого опыта не приносит желаемых результатов.

На втором – частично-моделирующем (интерпретирующем) – уровне дидактической культуры деятельность педагога дополнительного образования уже более осознанная. Педагог знает все основные концепции обучения, сознательно выбирает более приемлемую концепцию обучения, исходя из контингента обучающихся, целей обучения, собственных особенностей. Педагог дополнительного образования осознает закономерности дидактического процесса в рамках выбранной технологии, прогнозирует ее и корректирует. Проектирование изменений в учебном процессе осуществляет на основе готовых разработанных методик и технологий. Результат зависит от возможностей и целесообразности

выбранной технологии и ее соответствия индивидуальным особенностям субъектов образовательного процесса.

Третий уровень дидактической культуры – системно-моделирующий (творческий) – характеризуется высокой творческой активностью педагога дополнительного образования. На данном уровне педагог сопоставляет и осознает результаты разных концепций обучения, их положительные и отрицательные стороны и выходит на построение собственной дидактической системы. Он осознанно выбирает ту или иную концепцию и технологию обучения, творчески подходит к этому процессу, разрабатывает новые идеи на основе современных подходов, освоения чужого опыта. Деятельность педагога дополнительного образования направлена на развитие обучающихся и достижение ими высоких качественных показателей.

Высшим проявлением субъекта культуры является самореализация его в творчестве. Для этого необходимо иметь направленность на творческую деятельность, осознанность результатов своей деятельности и себя в профессии. Как результат – приращение сущностных сил человека и выход на новые культурные образцы своей деятельности.

Итак, исходя из структуры дидактической культуры педагога дополнительного образования, мы в соответствии с выделенными компонентами (аксиологическим, деятельностным, коммуникативным, субъектно-результативным) и их составляющими развиваем дидактическую культуру магистров по направлению подготовки дополнительное образование в рамках учебного процесса.

### **Библиографический список**

1. Криницкая, Г.М. Развитие дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации [Текст]: монография / под научн. ред. С.Л. Паладьева. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 163 с.
2. Слостенин, В. А. Профессиональная культура в структуре личности учителя [Текст]: учебное пособие / В. А. Слостенин // Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1993. – С. 5–17.

### К вопросу о социальной активности студентов

**Аннотация.** В статье делается попытка характеристики таких понятий, как «активность – социальная активность – социальная активность личности». Доказывается необходимость создания специальных условий для перехода молодежи в социально активную позицию, воспитания лидеров.

**Ключевые слова:** студент, студенческая молодёжь, социальная активность личности, деятельность.

Социальная активность студента на сегодняшний день является одним из приоритетов государственной молодежной политики и современного образования. Для общества социальная активность является одним из ресурсов прогресса, обеспечивающими социально значимые изменения. Для самого студента – это внутренние условия его самореализации. Социальная активность личности, которая проявляется в общественно-значимой деятельности, имеет большое значение, так как именно социально значимая деятельность ориентирует молодого человека на решение задач, стоящих и перед обществом и перед самим студенчеством.

Студенческая молодёжь играет большую роль в жизни общества, эта именно та социальная группа, которая несёт в себе огромные потенциальные возможности будущего. Студенческая молодёжь как социальная группа является разновидностью группы «молодёжь». Отсюда следует, что для нее присущи все характеристики молодёжи, а также свои специфические черты: деятельность, связанная с обучением в вузе, это наиболее образованный слой молодёжи, резерв пополнения работников умственного труда, ей свойственны неоднородность социального происхождения и материального положения, определенное групповое самосознание, общность интересов и особая субкультура.

Рассмотрим цепочку «активность – социальная активность – социальная активность личности». Термин «активность» имеет разные определения.

Активность: -и; ж. Деятельное участие в чём-л. (противоп.: пассивность). Познавательная, творческая а. А. общественных организаций. Проявлять а. // Усиленная, энергичная деятельность (о действии природных сил, социальных процессов и т.п.) [1].

Активность – это понятие, выражающее способность живых существ производить движения произвольные и изменяться под воздействием внешних или внутренних стимулов-раздражителей, всеобщую характеристику живых существ, их собственную динамику как источник преобразования или поддержания жизненно значимых связей со средой. Жизнедеятельность организма, не уравновешение со средой, но активное преодоление среды, определяемое моделью будущего потребного. Активность строится согласно вероятностному прогнозированию развития событий в среде и положения в ней организма. В психологии выступает в соотношении с деятельностью, обнаруживаясь как динамическое условие ее становления, выполнения и видоизменения, как свойство ее собственного движения[2].

Активность - это совокупность изменений и действий предмета, детерминируемая в основном им самим. Анализ данных определений позволяет выделить две сущностные характеристики активности: самодвижение и взаимодействие с окружающей средой.

Что понимается под социальной активностью? Существует много определений данного понятия. Вот некоторые из них:

«Социальная активность - степень проявления сил, возможностей и способностей человека как члена коллектива, члена общества» [3].

«Социальная активность - готовность личности к деятельности, которая проявляется в соответствующих актах поведения и представляет собой целенаправленную творческую социальную деятельность, преобразующую объективную действительность и саму личность».

«Неравнодушие, сказывающееся во всем поведении личности в ее труде, опыте, в общественной работе и в отношениях с друзьями, ко всему, что происходит вокруг, заинтересованность событиями - это и есть социальная активность» [4].

Социальная активность личности - это совокупность выполняемых ею социальных функций, обусловленных положением человека и реализуемых в процессе его жизнедеятельности [4].

Перейдем к третьему звену нашей цепочки:

Социальная активность личности – это деятельное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно – исторического опыта человечества, проявляется в творческой деятельности, волевых актах общения [5].

Социальная активность личности – это интегральное общественное качество личности, включающее в себя наличие необходимых знаний и умений, проявляющихся в инициативной деятельности. Совокупность социально значимых действий, направленных на интенсивное осознание взаимодействия с социальной средой, ценностное понимание социальной действительности [6].

Отметим, что для студентов чрезвычайно важным делом является определение перспектив личного развития. Соответственно, социальная активность — это возможность самореализации, самопрезентации, саморазвития в тех направлениях, которые вызывают наибольшую личностную и профессиональную мотивацию.

Общество на современном этапе развития нуждается в молодежи, занимающей активную жизненную позицию, которая чётко представляет будущие перспективы, умеет проявлять инициативу, обладает лидерскими качествами. А отсюда следует, что необходимо создавать условия для перехода молодежи в социально активную позицию, воспитания лидеров. Социальная активность реализуется в определенной системе целевых установок, мотивов, определяющих интересы личности, ее включение в деятельность по удовлетворению возникшей потребности; как способность социальная активность реализуется в соответствующих социальных знаниях и навыках.

Студенты – особая социальная группа, отличительными особенностями которой является приобретение знаний для будущей профессиональной деятельности. Именно необходимость приобретать знания: посещать лекции, семинары, заниматься самообразованием – накладывают отпечаток и на уклад жизни,

поведение, психологию молодых людей. Обучение в вузе – это не только учебные занятия, но и внеучебная деятельность, общественная работа. Именно общественная работа, выполняемая студентом, является действенным фактором формирования лидерских качеств будущего специалиста. Лидерство в данном случае означает социальную активность, или активную жизненную позицию молодого специалиста, в которой особенно заинтересованы работодатели. Она представляет собой некий гарант свежих идей, неординарных подходов, смелых управленческих решений и способствует развитию любого бизнеса. Таким образом, при выявлении структуры мотивов социальной активности молодежи необходимо учитывать социально-психологические особенности молодых людей

Структура мотивов социальной активности — это динамическая система мотивационных компонентов и факторов, формирующих различные мотивы, побуждающих человека к совершению определенных действий и поступков, определяющая степень его активности и направленность поведения для достижения конкретных социально-значимых целей.

### **Библиографический список**

- 1 . Большой толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. С.А. Кузнецова. - СПб.: Норинт, 2000. - 1536 с.
- 2.Краткий психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского; ред.-сост. Л.А.Карпенко. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
3. Капто, А. Корпоративная этика [Текст] / А. Капто // Безопасность Евразии. – 2004. – № 1. – С.363-375.
4. Развитие личности [Текст] / под ред. Е.С. Кузьмина и В. Семнова // Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. – Л.: Лениздат, 1987.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 14-15.
6. Педагогический словарь [Текст]: для студентов высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – 176 с.



### **Системный подход к организации практики**

**Аннотация.** Статья раскрывает сущность и содержание системного подхода к организации практики студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профилю «Дополнительное образование». Для написания статьи был проанализирован опыт организации практики в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Системный подход раскрывается через основные компоненты системы: цели практической подготовки студентов; содержание практики на разных курсах с описанием основных видов деятельности (учебная, воспитательная, аналитическая, исследовательская, проектная, рефлексивная, информационная и др.) и используемых педагогических технологий; результаты практики на уровне руководителей практики и студентов для реализации общих, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций. В конце статьи предложены пути совершенствования процесса организации практики студентов в вузе.

**Ключевые слова:** бакалавриат, дополнительное образование, педагог дополнительного образования, практическая деятельность, учебная (ознакомительная) практика, производственная практика, система, системный подход, компетенции.

Практика студентов является одной из форм профессионального обучения в высшей школе. Она основывается на теоретическом фундаменте, который студент получает в процессе обучения в вузе, и предполагает использование накопленных знаний для решения практических задач. Педагогическая деятельность, к которой готовятся студенты ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профилю «Дополнительное образование», представляет собой единство теоретического и практического компонентов, обязательное соединение педагогической теории и опыта педа-

гогической деятельности. Организация обучения по этому направлению предполагает целостное формирование знаний, умений и навыков в процессе учебных занятий и прохождения практики [1].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» практика относится к блоку 2 «Практики» программы бакалавриата и в полном объеме относится к вариативной части программы.

Согласно учебному плану студенты очного отделения за период обучения проходят пять практик:

учебная (ознакомительная) практика проводится на 1 курсе во 2 семестре;

летняя педагогическая практика – на 2 курсе в 4 семестре;

производственная (культурно-просветительская) практика – на 3 курсе в 5 семестре;

производственная (педагогическая) практика – на 4 курсе в 7 семестре.

производственная (преддипломная) практика – на 4 курсе в 8-м семестре.

Все виды практик проводятся с отрывом от аудиторных занятий.

Системный подход представляет собой методологию исследования деятельности как целостного социального организма и открытой социально-педагогической системы.

Знание и использование руководителями практики свойств системы и системного подхода в практической деятельности позволит эффективнее осуществлять процесс организации практики, определять ее содержание, разрабатывать программы практики, совершенствовать деятельность по организации практики, вычленять и всесторонне рассматривать каждый элемент практической деятельности, определять всю совокупность структурных связей.

Система включает следующие элементы:

1. Цели практики

Общей целью практики является закрепление и углубление теоретической подготовки обучающегося и приобретение им

практических навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности, а также опыта самостоятельной профессиональной деятельности.

Цель учебной (ознакомительной) практики: содействие профориентации (профессиональному самоопределению) студента как будущего работника системы дополнительного образования.

Цель производственной (летней педагогической) практики второго курса (практика в детских оздоровительных лагерях): закрепить полученные психолого-педагогические знания, профессиональные умения и навыки работы с детьми в условиях детского лагеря.

Цель производственной (культурно-просветительской) практики третьего курса: приобретение опыта культурно-просветительской деятельности в качестве педагога-организатора в системе дополнительного образования детей.

Цель производственной (педагогической) практики четвертого курса: приобретение опыта педагогической деятельности в качестве педагога дополнительного образования детей.

Цель производственной (преддипломной) практики четвертого курса: завершение исследовательской (опытной или экспериментальной) работы по проблеме выпускной квалификационной работы [1].

## 2. Содержание практики

В основе содержания практики лежат философские идеи о связи образовательного учреждения с жизнью, окружающей средой (Я.А.Коменский, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др.).

В зависимости от курса разработано содержание практики, определены виды деятельности студентов на практике:

1) учебная деятельность (наблюдение за ходом учебно-воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования и за детьми; работа с учебно-методическими материалами; наблюдение за организацией и проведением занятий педагогами дополнительного образования; технологии развивающего, проблемного, поисково-исследовательского, проектного обучения);

2) диагностическая деятельность (анкетирование, опрос, тестирование, диагностическая беседа, создание диагностической ситуации, изучение продуктов деятельности, наблюдение; систематизация и дифференциация полученных данных);

3) просветительская (организация викторин, конкурсов; моделирование культурного пространства образовательного учреждения (оформление кабинета, помещения); разработка наглядно-методических форм просвещения);

4) информационная (проведение родительских лекториев, собраний, «круглых столов»; организация дискуссий и диспутов; подготовка презентаций в формате Power Point; работа с базами данных в сети Интернет);

5) проектировочная (целесолагание (педагогическое, коллективное, индивидуальное); планирование (педагогическое, коллективное, индивидуальное); определение системы задач профессионального совершенствования; моделирование (педагогических ситуаций, форм воспитательной работы);

6) организационная (коллективная, групповая, индивидуальная творческая деятельность; опосредованное наблюдение);

7) воспитательная (композиция, декомпозиция воспитательных задач; проектирование индивидуального маршрута развития личности ребенка; создание воспитывающих ситуаций, ситуаций выбора; индивидуальная беседа, консультация);

8) развивающая (технологии организации КТД, игр, соревнований; проектная деятельность; технологии «Дебаты», «Образ и мысль», «Педагогические мастерские»; развивающие занятия, тренинги);

9) контрольно-коррекционная (решение проблемных задач, педагогических ситуаций; проведение мероприятий по профилактике девиантного поведения и вредных привычек; разработка рекомендаций);

10) аналитическая (изучение результатов работы и оценка эффективности использованных педагогических средств; анализ результатов проведенной индивидуальной работы с детьми; организация коллективного анализа; педагогический анализ результатов работы с коллективом; систематизация информации в сфере профессиональной деятельности; подготовка аналитического отчета по итогам практики);

11) рефлексивная (технология самоанализа; оценка степени реализации задач профессионального совершенствования; определение перспектив профессионального развития);

12) воспитательная (композиция, декомпозиция воспитательных задач; проектирование индивидуального маршрута развития личности ребенка; создание воспитывающих ситуаций, ситуаций выбора; индивидуальная беседа, консультация);

13) исследовательская (реализация программы исследования по теме бакалаврской работы; изучение и анализ проблем, возникающих у педагога-организатора; сбор и систематизация информации по теме исследования; изучение опыта работы педагога-организатора; проведение изучения состояния проблемы по заказу администрации учреждения дополнительного образования) [1].

Практика первого курса предполагает организацию студентов по таким видам деятельности, как учебная, диагностическая, просветительская, информационная. Практика второго курса: диагностическая, проектировочная, организационная, аналитическая, рефлексивная, воспитательная, развивающая, просветительская, информационная, контрольно-коррекционная, рефлексивная. Практика третьего и четвертого курсов: диагностическая, проектировочная, организационная, учебная, воспитательная, развивающая, проектировочная, просветительская, информационная, контрольно-коррекционная, исследовательская, экспериментальная, рефлексивная, аналитическая.

### 3. Результаты практики

Результат – освоение студентами прописанных в программе общих, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций.

Вся деятельность по организации практики в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского направлена на реализацию общих, общепрофессиональных, профессиональных, а также специальных компетенций, среди которых готовность планировать и организовывать массовые досуговые мероприятия для обучающихся разного возраста; готовность проводить массовые досуговые мероприятия для обучающихся разного возраста; способность разрабатывать сценарии досуговых мероприятий, в т.ч. конкурсов, олимпиад, соревнований, выставок и т.п.; способность осуществлять документационное обеспечение проведения досуговых мероприятий; готовность обеспечивать безопасность обучающихся при проведении досуговых мероприятий; способность

анализировать организацию досуговой деятельности и отдельных мероприятий и осуществлять оценку ее качества; готовность комплектовать группы обучающихся с учетом специфики реализуемых дополнительных общеобразовательных программ, индивидуальных и возрастных характеристик обучающихся; способность взаимодействовать с органами управления образованием и социальными партнерами организации, осуществляющей образовательную деятельность, по вопросам развития дополнительного образования и проведения массовых досуговых мероприятий; способность анализировать процесс и результаты реализации программ дополнительного образования, внутренние и внешние (средовые) условия развития дополнительного образования в организации, осуществляющей образовательную деятельность; готовность разрабатывать предложения по развитию дополнительного образования (направлению дополнительного образования) в организации, осуществляющей образовательную деятельность, и представлять их руководству организации; готовность планировать и организовывать совместно с методистом методическую работу и повышение квалификации педагогов дополнительного образования.

По окончании практики студенты представляют в вуз следующие документы, оформленные в виде портфолио:

1. Дневник практики, в котором содержится информация о проделанной работе за каждый день с подписями руководителя практики от учреждения.

2. Отчет по практике, который содержит характеристику (общие сведения) об учреждении: структура учреждения, основные направления деятельности и т.д.; анализ планов программ учреждения; анализ посещенных уроков, занятий, мероприятий; отчет о ходе и результатах практики; презентацию в творческой форме, видеопрезентацию, видеоотчет, стенгазета и т.п.

3. Характеристика студента-практиканта от руководителя практики в учреждении.

Факультетский руководитель по итогам практики заполняет и сдает зачетные ведомости в деканат; пишет и сдает руководителю производственной практики вуза отчет о результатах практики; отчитывается о результатах практики на заседаниях кафедры.

Следует отметить, что педагогическая система университета является открытой, активно взаимодействует с учреждениями-базами практик, к которым относятся различные учреждения дополнительного образования детей системы образования, культуры и спорта, а также образовательные учреждения разных типов с блоком дополнительного образования, детские оздоровительные и образовательные лагеря.

Перспективами организации практики мы считаем расширение количества учреждений, являющихся базами практик; реализацию сетевого взаимодействия между учреждениями; использование большей вариативности при организации практики.

### **Библиографический список**

1. Золотарева, А.В., Мухамедьярова, Н.А., Тихомирова, Н.Г. Руководство по организации практики студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование», профиль «Дополнительное образование» [Текст]: учебно-методическое пособие / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2014. – 122 с.

**УДК 374.006.27**

*А.Л. Пикина*

### **Условия тьюторского сопровождения одарённого подростка**

**Аннотация.** В представленной статье обоснована актуальность тьюторского сопровождения одарённого подростка, связанная с рисками учащихся данной возрастной группы перейти в контингент «трудных», не умеющих бесконфликтно строить отношения со сверстниками, нуждающихся в заботе со стороны взрослых. Рассмотрены особенности одарённого подростка, которые следует учитывать педагогическим работникам. Автором отражены условия тьюторского сопровождения одарённого подростка, такие как кадровое обеспечение сопровождения, активная развивающая среда, событийность, взаимодействие основного, дополнительного и профессионального образования.

**Ключевые слова:** одарённый подросток, тьюторское сопровождение, развивающая среда, взаимодействие.

Подростковый период – самый короткий по астрономическому времени и самый важный в процессе развития ребёнка. В это время часто возникают внутренние конфликты человека с самим собой и окружающими, происходят внешние срывы и восхождения, наблюдается включение в поиск собственной уникальной сущности - своего «Я». Оценивать себя подростку еще трудно, и он стремится к тому кругу сверстников, в котором сможет проявить себя, который оценит его значимость. По наблюдениям Н.С. Лейтеса, у детей этого возраста «по-новому складываются отношения с учителями и друг с другом, обнаруживаются новые особенности активности, в иных, чем прежде, направлениях заявляет о себе их интеллект» [1, с.105]

Для одарённого подростка это момент проявления всего, что накоплено до сих пор, – фаза интеграции. У такого подростка проявляются личностные качества, решается проблема взаимодействия со сверстниками: их принятие и социализация в коллективе или отчуждённость, перерастающая в одиночество. Одарённый обучающийся может перейти в контингент «трудных» подростков, не умеющих бесконфликтно строить отношения со сверстниками, нуждающихся в заботе со стороны взрослых. Практикующие психологи, ведущие наблюдения за сильными учениками-подростками, отмечают, что они стремятся отвечать только на трудные вопросы, их обижает, если преподаватель спрашивает у них что-то простое. Поэтому актуально тьюторское сопровождение развития одарённых подростков, воспитание их нравственной культуры, помощь в организации их досуга.

Тьюторское сопровождение одарённого подростка наиболее эффективно при соблюдении некоторых важных условий.

Первое из них - кадровое обеспечение сопровождения. Тьюторская деятельность – это взаимная необходимость. Основаниями тьюторского сопровождения обучающегося являются:

- потребность обучающегося в индивидуальной самостоятельной образовательной деятельности;

- сформировавшийся запрос родителей на образовательное продвижение их ребенка и определенное доверие к идеологии тьюторского сопровождения.



Тьюторскую позицию по отношению к обучающемуся подростку могут занимать учителя-предметники и классные руководители, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, психологи, подготовленные студенты-тьюторы, родители одарённых обучающихся.

Для подростка необходим человек, готовый перестраиваться в нестандартных ситуациях, ответственный и гибкий в принятии решений, с установкой к деятельности сопровождения, руководствующийся девизом «я вас слышу».

Учитель-предметник может оказаться в позиции тьютора в случае, если у него сложились доверительные отношения с подопечным. Он будет стремиться поддерживать познавательный интерес подростка к его предметной области. Он может организовывать группы творческих педагогов-профессионалов, которым интересен одарённый и которые смогут в полной мере удовлетворить его потребность в познании и творчестве.

Психолог-тьютор или социальный педагог-тьютор могут работать с подростком, его проблемами личного и социального характера в случае, если ему доверяют и испытывают потребность в совместном разрешении социально-психологических задач. Не исключено взаимодействие этих специалистов с психологическими службами, психологами других образовательных учреждений с целью диагностики и профессиональных консультаций специалистов.

Педагог дополнительного образования с тьюторской позицией может сопровождать подростка, если тесно связан с его внешкольной жизнью и досугом. В этом случае актуально взаимодействие с учреждениями профессионального образования, которые могут предоставить возможность работы одарённого в оборудованных мастерских, лабораториях и др.

Наиболее удачный субъект тьюторского сопровождения подростка – это классный руководитель, пользующийся авторитетом класса, являющийся связующим звеном одарённого ребёнка с коллективом одноклассников и другим окружением подростка, знающим его семью, способным более объективно и конструктивно решать личностные проблемы. Классный руководитель может в полной степени реализовать взаимосвязь всех учреждений образования и других социальных институтов.

Таким образом, выбор сопровождающих достаточно широк. Он зависит от способности предложить детям такие виды целенаправленной деятельности, которые бы отвечали их запросам и способностям. В тьюторском сопровождении подростка возможна и комбинация ролей.

Не менее важна для одарённого подростка активная развивающая среда. В схеме тьюторского сопровождения одарённого подростка образовательной оболочкой является среда и средовое окружение, которые должны давать обучающемуся ощущение комфортности, безопасности, привычности обстановки. Позитивно работающая среда становится одним из условий сотрудничества, доброжелательного общения.

Обращаем внимание на активное использование интернет-среды, электронного интерактивного сопровождения. Электронное интерактивное сопровождение – образовательная технология, при которой для передачи формальных и неформальных инструкций, поддержки и оценки используются сетевые технологии (Интернет и корпоративные сети).

Средства и методы электронного интерактивного обучения: интерактивные ресурсы и материалы, электронные библиотеки и ЭБС, обучающие материалы и курсы, обсуждения в реальном режиме времени, чаты, видеочаты, электронная почта, видеоконференции, видеоконсультации и программные приложения совместного использования (разделяемые рабочие пространства).

Инструменты электронного интерактивного обучения: веб-конференции, онлайн-семинары, вебинар.

Одной из самых эффективных форм развития и социализации одарённой личности является создание игровой среды. Игра (сюжетно-ролевая, спортивная, диагностическая, дидактическая, вербальная и др.) является важным составляющим элементом воспитательной среды и может быть адаптирована к возможностям подростка путём корректировки игровых элементов. Различные по содержанию и характеру игры обладают множеством функций. Они несут в себе элементы социально-психологического тренинга, активизируют деятельность, воображение, творческие особенности, моделируя непривычные ситуации. Немалые возможности игротерапия имеет для отработки оп-

тимальных форм вступления в коммуникацию с миром сверстников и взрослых. Создавая игровые ситуации – как самостоятельно, так и с помощью взрослого, подросток на бессознательном уровне раскрывает свой внутренний мир, тайные мысли, мечты, проблемы, тревоги, давая специалисту информацию о себе.

Тьютору одарённого подростка необходимо максимально востребовать в деятельности весь спектр возможностей.

Событийность – следующее условие тьюторского сопровождения одарённого подростка. Значимое событие может оказывать существенное влияние на его развитие. Поэтому тьюторское сопровождение предполагает не только помощь и поддержку ему в период события, но и конструирование событий детской жизни. Сопровождение ребёнка в период события предполагает реализацию комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включённость ребёнка в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Актуально для подростка открытие себя через совместное творчество, поиск себя и других в коллективном проекте.

В подростковом возрасте учащиеся рефлексивно осваивают технологии создания продуктов (логику проектирования, этапы исследования, закономерности создания творческого продукта, глубже работают с критериальным оцениванием), используя навыки инициативного действия, полученные в начальной школе.

Принципиальным условием тьюторского сопровождения одарённого подростка можно считать взаимодействие основного, дополнительного и профессионального образования, позволяющее аккумулировать образовательные ресурсы, направленные на развитие индивидуальности.

Недостаток ресурсов общеобразовательного учреждения в предоставлении необходимых образовательных услуг одарённому подростку тьютор компенсирует за счет возможностей образовательной сети общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей.

Он дополняет и подкрепляет индивидуальную программу, создавая условия для социальной практики обучающихся, проб в выбранном профиле, проектной и исследовательской дея-

тельности. При составлении индивидуальной образовательной программы одарённого подростка учитываются возможности образовательной среды города (заочные и очные школы, курсы, образовательные центры, учреждения дополнительного образования, музыкальные, спортивные школы, школы искусства, дистанционное обучение и т.д.). С целью соблюдения обязательств во время обучения между заинтересованными сторонами заключается соглашение о предоставлении образовательных услуг по индивидуальной образовательной программе, определяющее права и обязанности ученика, родителей (лиц, их заменяющих), администрации и педагогического коллектива образовательного учреждения.

Оптимальные условия взаимодействия основного, дополнительного и профессионального образования:

- самостоятельная познавательная, творческая деятельность одарённого обучающегося и широкое участие в ней педагогической общественности;

- всемерное содействие семье одарённого ребёнка;

- участие в проектной и научно-исследовательской деятельности;

- работа по специально разработанным учебным программам и единому учебному плану;

- согласование программ совместной деятельности;

- координация кадровых, материально-технических и временных ресурсов;

- реализация интегрированных связей;

- совершенствование сетевых информационных и коммуникационных технологий.

Итак, среди множества условий тьюторского сопровождения одарённого подростка основными можно считать кадровое обеспечение, активная развивающая среда, событийность, совместное творчество, взаимодействие основного, дополнительного и профессионального образования.

### **Библиографический список**

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: избранные труды [Текст] / Н.С. Лейтес. – 3-е изд.,

испр. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 480 с. – (Сер. «Психологи России»).

УДК 374.1

*А.Б. Разумова*

### **Проектирование индивидуальных образовательных траекторий детей в пространстве неформального образования**

**Аннотация.** В представленной статье рассматривается возможность использования коллаборативного обучения как средства проектирования индивидуальных образовательных траекторий детей в пространстве неформального образования, в качестве которого предлагается виртуальная образовательная среда.

**Ключевые слова:** коллаборативное обучение, неформальное образование, тьютор, индивидуальный образовательный маршрут, виртуальное образовательное пространство.

Новая эра потребления информации, вне зависимости от нашего к этому отношению, наступила. Поколение Y – оказывается моложе компьютера, поколение Z – поколение миллениума, сетевое поколение (digital-поколение). По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [1], проведенного в октябре 2014 года, в России ежедневно пользуются Интернетом 89% подростков в возрасте 12–17 лет, что вместе с детьми до 12 лет составляет около 10 млн. пользователей. Год назад этот показатель составлял 84%.

Мы наблюдаем «взрывное» развитие высокоскоростных широкоэмитивных беспроводных сетей. Как следствие происходит «виртуализация» общения. Значимое количество времени молодые люди проводят в социальных сетях (ВКонтакте, Одноклассниках, YouTube, FaceBook, Twitter, Instagram и др.). Молодые люди ежедневно используют суперсовременные гаджеты, чтобы обмениваться информацией: с помощью электронной почты, SMS, чатов ICQ, Skipe и прочих разнообразных мессенджеров.

Новое поколение имеет другие потребности как в содержании обучения, так и в методах его доставки. Стационарный компьютер переходит в разряд антиквариата, заменяется ноутбуком, нетбуком, планшетом, смартфоном. Возникла новая цифровая культура социального взаимодействия и обучения, которая трансформирует образовательную парадигму, и традиционная модель обучения постепенно оттесняется электронным (e-learning) и далее Smart e-learning. От изучения информационно-компьютерных технологий мы переходим к обучению с их помощью [7].

Сегодня неформальное обучение приходит в e-learning. Неформальное образование (НФО) можно определить как «любой вид организованной и систематической деятельности, которая не может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в системы образования» [8]. Возможности виртуальной образовательной среды создавать и распространять информацию практически безграничны и в значительной мере влияют на инструменты и подходы к познанию.

Обучение в новом тысячелетии связано с феноменом коллаборативного обучения. Коллаборативный (социальный) подход заключается в совместной работе над проблемой в режиме реального времени, предполагает постоянную виртуальную связь, открытость и готовность делиться информацией. В условиях коллаборативного обучения учащиеся имеют возможность общаться со сверстниками, представлять и защищать идеи, обмениваться разнообразными убеждениями, ставить под сомнения другие концепции (Smith and MacGregor, 1992).

Коллаборативное обучение – это использование сервисов веб 2.0 (вики, блогов, социальных сетей, совместных приложений и т. п.) в обучении. Многие называют это «социальным обучением», «неформальным обучением» и «совместным обучением». В действительности «неформальное обучение» является целым комплексом новых подходов, который состоит из обучения «по требованию», интегрированного обучения, а также социального обучения» (Josh Bersin. Impact. The Business of Talent., Флорида, 2008)

В педагогике имеется достаточное количество подходов к обучению в сотрудничестве, но основные характеристики совместного процесса обучения следующие:

- обучение является активным процессом, и информация связывается со знаниями, которыми обладают учащиеся;
- обучение требует решения задач, которые возможны при условии активного участия сверстников, обработки и обобщения информации, а не механического запоминания и повторения;
- учащиеся получают пользу от знакомства с точкой зрения разных людей;
- обучение совершенствуется в условиях социальной среды, в которой учащиеся беседуют;
- учащиеся создают основу и смысл рассуждений.

В коллаборативной среде обучения учащиеся развиваются и в социальном, и эмоциональном плане, так как они слушают (читают) различные точки зрения, вынуждены выражать и защищать свои идеи. При этом учащиеся начинают создавать свои собственные уникальные концептуальные рамки, а не полагаться только на экспертов или рамки текста [4].

Роль педагога изменяется от транслятора готовых знаний к навигатору, проводнику, тьютору, проектировщику образовательных траекторий. Именно тьютор способен учитывать индивидуальные и типологические особенности ребенка, обеспечить его полноценное развитие, самоопределение и самореализацию, достижение его успеха в жизни. Тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождает процесс непрерывного индивидуального образования. Целевой ориентир тьютора – создание такой образовательной среды, которая поможет обучающемуся находиться в зоне ближайшего развития при субъектной позиции сопровождаемого и сопровождающего [5].

При формировании индивидуальной образовательной траектории учащегося тьютор должен не только определять цель подготовки, соотносить потребности с внешними требованиями (например, требованиями конкурса, олимпиады), но и владеть компетенциями по выбору вариантов реализации поставленной цели.

Индивидуальный образовательный маршрут – это, с одной стороны, один из множества вариантов индивидуального образовательного продвижения личности, с другой – результат взаимодействия обучающегося с образовательной средой, отражающей общее, специфическое обобщенного образовательного маршрута [6]. Тьютору, в роли которого может выступать не только педагог, требуется проводить отбор содержания в соответствии с качеством представленного материала, а также способностями, возможностями, интересами, возрастными особенностями ребенка.

Сегодня мы являемся свидетелями перемещения учебных программ, материалов уроков в «онлайн сферу». Виртуальную образовательную среду дети воспринимают с большой заинтересованностью. Появилось множество форм онлайн обучения и образования: моделирование, бизнес-стимуляции, имитации, тренажеры, аудио, видео, а также широкий выбор интерактивных элементов учебного процесса, представленных в виде онлайн-фильмов, видеоигр, видеоэкспериментов, электронных учебно-методических изданий. Тьютор может не только использовать виртуальное образовательное пространство, но и направить его возможности на формирование мотивации к познанию и творчеству.

Под образовательным пространством мы понимаем специально организованную интегративную среду жизнедеятельности субъектов образовательного процесса, представляющую возможность выстраивать разнообразные варианты и осуществлять выбор оптимальной траектории развития личности обучающихся сообразно их индивидуальным особенностям и потребностям [2].

Задача тьютора создать индивидуальную среду, образовательную траекторию и подобрать ресурсы открытого образования для позитивной социализации и самореализации детей, для получения конкретных знаний. С помощью веб-технологий тьютор может вовлечь учащегося в работу по поиску, изучению и отбору информации, в самостоятельную и групповую проектную работу, может научить обсуждать, доказывать, объяснять, защищать свою позицию, общению в виде веб-конференции и чата.

Коллаборативное обучение позволяет преодолевать «ограничения социальной активности подростков, принудитель-



ный характер общения со сверстниками при отсутствии навыков коммуникативного взаимодействия, недостаточное включение их в разные виды деятельности, необходимость адаптироваться к большому числу сверстников, что приводит к эмоциональному напряжению, и др.» [3].

### Библиографический список

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения [Электронный ресурс]. URL:<http://wciom.ru>.

2. Груздев, М.В. Образовательное пространство российской провинции и его формирование [Текст]: монография / М.В.Груздев. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003 – 254 с.

3. Калиш, И.В. Федеральная целевая программа «Одаренные дети»: опыт реализации, перспективы [Текст]/ И.В. Калиш // Одаренный ребенок: научно-практический журнал. – 2003. – №1. – С.51.

4. Коллеги – педагогический журнал Казахстана. Коллаборативное обучение [Текст]. URL: <http://collegu.ucoz.ru/load/3-1-0-6022> 2014-04-05.

5. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [Текст]: монография / под. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 228 с.

6. Лекомцева, Е.Н. Индивидуальный образовательный маршрут в системе дополнительного образования детей [Текст] / Е. Н. Лекомцева, Т. Глутник // Индивидуальный образовательный маршрут одаренного обучающегося: сб. материалов Всерос. науч.-практ. интернет-конф. – Ярославль, 2014.– С. 13.

7. Разумова, А.Б. Информационно-коммуникационные технологии и digital-коммуникации как инструмент формирования социальной мобильности [Текст] / А.Б. Разумова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 1. – Ч. 2. – С. 11-13.

8. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55\\_NFE\\_ru.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf)

**Меры, направленные на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам в МОУ ДОД Детско-юношеский центр «ЛАД»**

**Аннотация.** В статье характеризуется деятельность МОУ ДОД ДЮЦ «ЛАД» по увеличению охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, маркетинг, программа развития, социальный заказ.

Составной частью образовательной системы России является дополнительное образование, подчиняющиеся общим законам, закономерностям, государственным требованиям, одним из которых является ответственность образовательного учреждения за качество образования детей.

В статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России» [3] В.В. Путин говорил о требованиях к модернизационным изменениям в сфере дополнительного образования детей. Отметив, что за последнее время произошел отток из сферы дополнительного образования детей значительной части кадровых и финансовых ресурсов, а посещаемость кружков и секций уменьшилась и в настоящее время охватывает только половину школьников, причем только четвертая часть из них занимается на бесплатной основе, В.В. Путин предложил вернуть систему дополнительного образования детей в сферу ответственности государства - на региональный уровень, оказывая при необходимости поддержку из федерального бюджета [2].

Как отмечено в Межведомственной программе развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года [2], дополнительное образование детей является одним из наиболее активно развивающихся сегментов рынка «образовательных услуг» с растущим объемом инвестиций со стороны частного сектора, высоким уровнем инновационной актив-

ности, что позволяет рассматривать преобразование в сфере дополнительного образования детей в качестве приоритета инновационного развития страны. Это показывает, насколько важно увеличивать охват детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам.

Можно выделить следующие меры, направленные на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам [1]:

- соответствие требований к гарантии качества образовательных услуг для всех потребителей и заинтересованных сторон, которое может быть достигнуто при соблюдении следующих условий:

- учет социального заказа при организации дополнительного образования детей в регионе;

- анализ рынка труда;

- информационная прозрачность, обеспечение доступа к полной и объективной информации о содержании деятельности, качестве услуг и работ;

- вариативность и многообразие программ, позволяющих обучающимся осуществлять выбор исходя из собственных интересов и способностей;

- поддержка программ, ориентированных на группы детей, требующих особого внимания государства и общества (дети из группы социального риска, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети из семей с низким социально-экономическим статусом);

- поддержка программ, направленных на выявление одаренных и мотивированных детей, и дальнейшее содействие в их совершенствовании;

- развитие дополнительного образования в разных типах образовательных учреждений;

- обновление содержания дополнительного образования детей в соответствии с задачами перспективного развития страны;

- повышение кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей;

- привлечение и использование негосударственных образовательных проектов и программ, способных давать каче-

ственные практико-ориентированные знания;

- обеспечение доступности услуг дополнительного образования детей для граждан независимо от места жительства, социально-экономического статуса, состояния здоровья;

- материально-техническое обеспечение дополнительного образования детей.

В связи с необходимостью развития сферы дополнительного образования детей появилась новая потребность в усовершенствовании системы мер, направленной на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам. Данная система, разработанная в соответствии с маркетинговыми стратегиями, адаптированными под сферу дополнительного образования детей, существенно повысит качество дополнительного образования в России. Изучением этой проблемы занимаются Е.Б. Евладова, В.П. Голованов, А.В. Золотарева, Е.Н. Лекомцева, Л.Г. Логинова, Н.А. Соколова, Б.В. Куприянов и другие.

Базой нашего исследования было Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеский центр «ЛАД» (далее Центр).

Основная цель деятельности Центра: создание условий для предоставления качественных услуг детям и подросткам по дополнительному образованию.

Основные категории потребителей услуг Центра:

- дети и подростки школьного возраста города Ярославля;

- дети дошкольного возраста;

- родители;

- специалисты образовательной сферы.

К категории потребителей также относится и зрители, присутствующие на массовых мероприятиях, участники досуговых программ, реализуемых в Центре.

Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей детско-юношеский центр «ЛАД» взаимодействует со школами Заволжского района, детскими садами микрорайона, учреждениями дополнительного образования города, вузами города Ярославля и Москвы, средне-специальными учреждениями г. Ярославля, поликлиниками, домами-интернатами Заволжского района г. Ярославля. Он также

сотрудничает с европейскими странами: Швецией, Польшей, Германией, Латвией.

Заметна роль Центра и в регионе:

- выступает инициатором и организует культурно-массовые мероприятия, досуг с учащимися Центра и школ района;

- принимает участие в организации и реализации районных и городских программ и массовых мероприятий;

- организует работу по выявлению и поддержке одаренных и талантливых учащихся;

- организует и проводит семинары и курсы повышения квалификации для руководителей, педагогических и других работников учреждений образования по различным проблемам педагогической и управленческой науки;

- оказывает методическую помощь ОУ по организации содержательного досуга детей.

Ежегодно выходят публикации о деятельности Центра в местных ярославских газетах, журналах, изданиях системы образования г. Ярославля.

Центр участвует в международных конкурсах, выступает на общероссийских, областных, городских, районных мероприятиях, выставках и занимает призовые места, тем самым рекламирует себя.

Ежегодно проводится день открытых дверей, где родители могут поговорить с педагогами, и школьная ярмарка на заволжском рынке - детский концерт, где рассказывают о коллективах, о Центре. Психологи и педагоги Центра ходят в школы на родительские собрания, где выступают перед родителями и рассказывают о характерных проблемах детей, дают консультации.

На протяжении учебного года производятся видеозаписи основных мероприятий, которые затем используются для рекламных и методических целей на родительских собраниях, педсоветах, семинарах, выступлениях в образовательных учреждениях.

Центр «ЛАД» входит в число лучших учреждений дополнительного образования города Ярославля.

Он реализует социальный заказ общества:

- предоставление образовательных услуг детям, подросткам и их родителям по дополнительным образовательным программам;

- художественно-эстетическое воспитание, нравственное воспитание, творческое развитие;
- спортивно-оздоровительные услуги;
- организация содержательного досуга школьников и дошкольников района;
- предоставление коррекционных и развивающих услуг, психолого-педагогическая помощь детям, подросткам, их родителям;
- повышение квалификации психологов района, города, педагогов дополнительного образования, специалистов системы УДО;
- работа с семьёй;
- работа с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации;
- организация и проведение концертной и выставочной деятельности детей.

На основе проведенного исследования и анализа МОУ ДОД ДЮЦ «ЛАД» нами были разработаны следующие рекомендации, способствующие, по нашему мнению, увеличению охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам.

Для повышения эффективности мер, направленных на увеличение охвата детей, занимающихся по дополнительным образовательным программам, в Центре разрабатывается проект создания службы маркетинга, охватывающей в своей деятельности все подразделения и филиалы Центра.

Необходимость создания службы маркетинга обусловлена той ролью, которую дополнительное образование призвано сыграть как одно из наиболее активно развивающихся сегментов рынка образовательных услуг с растущим объемом инвестиций со стороны частного сектора, высоким уровнем инновационной активности. Маркетинг является одной из важнейших функций не только коммерческой организации, но и образовательного учреждения любого типа. Грамотно выстроенный маркетинг учреждения дополнительного образования будет способствовать не только привлечению обучающихся в учреждение, но и новым инвестиционным денежным потокам.

Служба маркетинга должна быть самостоятельным структурным подразделением Центра и охватывать в своей деятельности все филиалы и творческие объединения Центра.

К основным направлениям деятельности службы маркетинга Центра отнесём:

- профориентация;
- реклама,
- маркетинговые исследования;
- информационно-консультационные услуги.

Для успешной реализации деятельности, направленной на увеличение охвата детей, занимающихся по дополнительным образовательным программам, целесообразно, на наш взгляд, развивать сетевое взаимодействие МОУ ДОД ДЮЦ «ЛАД» с учреждениями общего и профессионального образования города Ярославля.

Создание и развитие сетевого взаимодействия означает интеграцию уникального опыта Центра, интеграцию возможностей учреждений общего, профессионального образования, объединяющихся вокруг разработки проекта, целью которого является формирование комплекса мер по развитию системы дополнительного образования детей, привлекательности Центра для потребителей услуг дополнительного образования детей. Интеграция общего и дополнительного образования призвана решить проблему внеурочной и досуговой деятельности детей, ранней профориентации и раннего выявления одаренности. Интеграция профессионального и дополнительного образования детей способствует дальнейшему развитию способностей и одаренностей детей по выявленным направлениям. Условия и способы интеграции могут быть различны: взаимозачет оценок или успехов обучающихся по смежным направлениям; возможность льготного поступления в профессиональное образовательное учреждение и так далее.

В Центре в рамках Государственной программы «Доступная среда» ведётся работа по обеспечению доступности услуг МОУ ДОД ДЮЦ «ЛАД» для детей с ограниченным состо-

нием здоровья. Право пользоваться услугами дополнительного образования детей имеют все дети, вне зависимости от их социального, материального положения или состояния здоровья.

На основании вышеизложенного мы можем утверждать, что в Центре для увеличения охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам, реализуются следующие направления:

- изучение и анализ социального заказа на дополнительное образование детей;
- создание системы маркетинга учреждения дополнительного образования детей;
- обеспечение доступности услуг дополнительного образования детей для граждан независимо от места жительства, социально-экономического статуса, состояния здоровья;
- совершенствование программного обеспечения дополнительного образования детей:
  - совершенствование профессиональной компетентности педагогов;
  - развитие материально-технической базы и техносферы учреждений дополнительного образования детей.

### **Библиографический список**

1. Лекомцева, Е.Н. Анализ мер, направленных на увеличение охвата детей, занимающихся по дополнительным образовательным программам [Текст] / Е.Н. Лекомцева //European review of social Sciences Европейский обзор социальных наук. 2014. – № 1. – С.57-70.
2. Проект Межведомственной программы развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://dopedu.ru/attachments/article/263/megvedomst-programma.pdf> (дата обращения 19.02.2015г.)
3. Путин, В.В. Строительство справедливости. Социальная политика для России [Электронный ресурс]: URL: <http://er.ru/news/2012/2/13/putin-stroitelstvo-spravedlivosti-socialnaya-politika-dlya-rossii/> (дата обращения 19.02.2015г.)



### **Управление человеческими ресурсами в организации дополнительного образования детей**

**Аннотация.** В статье приведено обобщение передового опыта по управлению организацией дополнительного образования детей. Расставлены акценты на таких важных элементах системы управления человеческими ресурсами, как кадровая политика, мотивация, организационная культура.

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, управление организацией, управление персоналом, кадровая политика, система мотивации в организации, организационная культура.

Сегодня в сфере дополнительного образования очень важными являются вопросы менеджмента. Перед директором организации стоят сложные задачи по планированию, организации, контролю деятельности. И все чаще перед управленцами встают вопросы по рациональному управлению кадрами. Управление персоналом в ОДОД может быть стратегическим (обеспечивать условия конкурентоспособности и долгосрочного развития), тактическим (осуществляется текущая кадровая политика, подбор и расстановка кадров, мотивация и стимулирование, повышение квалификации) и оперативным (направленное на решение текущих задач). Система управления персоналом позволяет формулировать цели, функции, организационную структуру управления, устанавливать вертикальные и горизонтальные взаимосвязи. Основу концепции управления персоналом в ОДОД, по мнению Т.И. Королевой [3], составляют:

- Возрастающая роль личности педагога ДОД.
- Понимание его мотивов.
- Умение формировать мотивационные установки педагога в соответствии с задачами УДОД.
- Ориентация на лидеров.

В ОДОД приходят работать сотрудники с различным уровнем подготовки, зачастую не имеющие даже педагогического образования. Но практически всегда педагоги дополнительного образования детей – профессионалы своего дела, мастера, очень творческие люди, поэтому педколлектив ОДОД – основной ресурс развития учреждения. Из этого следует, что грамотный директор должен понимать основы сложнейшей науки – управления человеческими ресурсами. В нашей статье мы рассмотрим основные элементы этой системы: кадровую политику, систему мотивации, организационную культуру, которые позволят, по нашему мнению, повысить эффективность управления всей системы ОДОД в целом.

Кадровая политика ОДОД понимается нами как взаимодействие с сотрудниками, совокупность форм, методов и принципов по сохранению, укреплению и развитию человеческого капитала организации, способного эффективно работать в условиях постоянно изменяющегося соцзаказа на ДОД с учетом стратегии развития ОДОД. Основу кадровой политики составляет кадровое планирование, основными задачами которого являются:

- Разработка процедуры кадрового планирования.
- Связь кадрового планирования с организационным.
- Реализация.
- Мониторинг.
- Информирование.

Таким образом, кадровая политика позволяет создать сплоченный, высокопрофессиональный коллектив. Также целями кадрового планирования могут являться и задачи по организации повышения квалификации персонала. Интересен опыт по организации кадровой политики в ГДОУ центра развития детей и юношества им. А.В. Косорева [3]. Основным структурным подразделением по управлению персоналом является отдел кадров, на который возложены функции по приему и увольнению работников, а также по организации их обучения, повышения квалификации и переподготовке. Основные направления работы с кадрами в ОДОД представлены на рисунке.

Для отбора кадров в отделе применяется метод собеседования. В Центре существует программа планирования карьерного роста, рассчитанная на 1-3 года, позволяющая готовить

управленческие кадры внутри организации. Отделом кадров также определяются качественные и количественные потребности в персонале. Для прогнозирования увольнений и определения наиболее неудовлетворительных условий труда в ОДОД отделом кадров регулярно проводится анонимный опрос.

В ГБОУ ДТДиМ «Восточный» при подборе персонала активно сотрудничают с педагогическими вузами и педколледжами [4], используют интернет-ресурсы для поиска кандидатов.

Таким образом, кадровая политика является одним из важнейших элементов управления ОДОД.

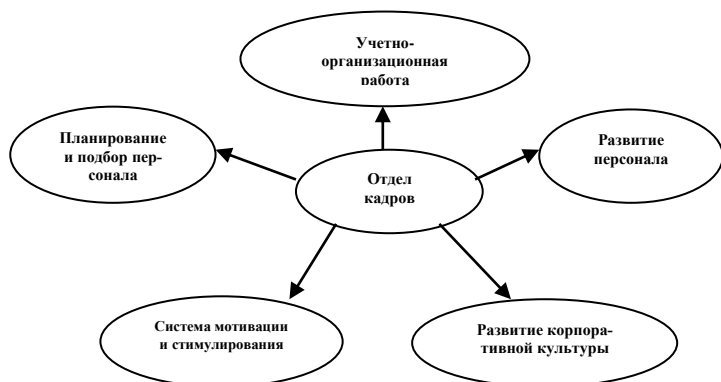


Рис. 1. Основные направления работы отдела кадров ГБОУ центра развития детей и юношества им. А.В. Косорева

Для стабильного функционирования ОДОД необходимо создать систему мотивации, благодаря которой может значительно увеличиться результативность организации.

Мотивация – внутренние силы, побуждающие работника к действиям, необходимым для выполнения работы, которые проявляются в поведении, в частности в таких его характеристиках, как усилия, старание, настойчивость, добросовестность, инициатива [2].

Признаками высокой степени мотивации у персонала служат следующие отличительные черты:

– Высокий уровень энергетика человека, впечатление решимости и бодрости, заинтересованность, желание приступить к работе «засучив рукава».

– Преданность делу, а именно профессиональная заинтересованность, желание совершенствования в данной области. Чтение профессиональной литературы.

– Способность к преодолению препятствий, трудностей, развитие решимости не сдаваться.

– Приобретение профессиональных навыков.

– Высокий уровень целеустремленности.

– Удовлетворение от работы.

– Развитие чувства долга, желание брать на себя ответственность.

Мотивирование – одна из важнейших функций управления, она заключается в понимании мотивационных процессов, разработки системы стимулирования коллектива и контроле над реализацией механизмов стимулирования. Для понимания мотивационных процессов, прежде всего, необходимо разобраться с терминологией.

Потребность – осознанная необходимость тех или иных материальных, культурных благ, социальных и духовных ценностей.

Мотив – осознанное индивидуумом побуждение к деятельности.

Мотивационная сфера личности – совокупность взаимосвязанных и структурированных мотивов человека, обусловленных смыслообразующим мотивом его жизнедеятельности и являющихся внутренней доминантой его поведения.

Стимул – внешнее побуждение, дающее возможность выбранному объекту удовлетворять потребности человека и оказывающее влияние на его активность.

Для успешного управления мотивацией коллектива необходимо развивать систему стимулирования, эффективность которого должна оцениваться по комплексному анализу работы коллектива. Данный анализ может включать:

– Широкое обсуждение.

– Наблюдение.

– Анкетирование.

– Собеседование.

Также мотивацию можно оценить и по косвенным показателям, например, текучести кадров и времени заполнения вакансий.

В системе мотивации принято выделять такие формы стимулирования, как материальное и моральное.

Материальное стимулирование можно рассматривать как чрезвычайно эффективную форму мотивации коллектива ОДОД. Однако на сегодняшний день в сфере дополнительного образования детей приходится буквально выживать на очень скудные финансовые вливания бюджетных средств. Решением данной проблемы могут являться развитие механизмов оказания платных услуг населению, участие в государственных программах с получением грантов, рациональное использование бюджета организации. В современных условиях финансирование сотрудников можно материально стимулировать следующим образом:

– Педагогам, имеющим высокие образовательные результаты, отдавать предпочтение при тарификации (т.е. предлагать им до 1,5 ставок на проведение занятий).

– Давать педагогам возможность совмещения должностей (например, 0,5 ставки методиста, педагога-организатора, педагога-психолога).

– Надбавки и доплаты из надтарифного фонда за работу с детьми с особыми образовательными потребностями, за инновационную деятельность, за большой объем внеучебной деятельности (мероприятия, праздники, конкурсы).

Наравне с материальным стимулированием должна развиваться и система нематериального стимулирования. В данном случае эффективность будет во многом зависеть от талантов руководителей ОДОД.

Таким механизмом может служить опыт мотивирования в ДЮОЦ «Лад» г. Ярославля, который можно назвать «мотивирование доверие» – предложением от руководства возглавить благотворительную акцию и др. [3].

Хорошим механизмом стимулирования может являться стимулирование через социальные программы учреждения (лечение, материальная помощь, право пользования материальной базой учреждения, повышение квалификации). Важным условием эффективности системы мотивирования является ее прозрачность настолько, чтобы каждому сотруднику были понятны ее механизмы.

Организационная культура – система всеобщего мнения и ценностей, которые отличают данную организацию от остальных. В системе ДОД является эффективным средством управления, помогает успешно развиваться, побеждать в конкурентной борьбе. Основными параметрами оргкультуры являются формы поведения, доминирующие ценности, нормы, философия организации, правила и организационный климат. Развитая организационная культура обеспечивает стабильность учреждения в изменяющихся условиях. Она помогает сплотить коллектив, обеспечивая единство и общность всех членов организации, позволяет вовлечь всех сотрудников в процесс достижения общих целей. Развитие организационной культуры могут определить следующие характеристики, предложенные Ф.Харрис и Р. Моран [4]:

- Осознание себя и своего места в организации.
- Коммуникационная система и язык общения.
- Внешний вид.
- Питание коллектива.
- Отношение ко времени и распорядку.
- Взаимоотношения в коллективе.
- Ценности и нормы.
- Процесс развития сотрудников.
- Трудовая этика и мотивирование.

Необходимо помнить, что сильная организационная культура формируется сильными руководителями. Также она зависит и от степени согласия с ней коллектива, который основывается на осведомленности и поощрении.

В системе дополнительного образования детей организационная культура является важным ресурсом повышения качества функционирования организации. Ее допустимо рассматривать как фактор эффективности управления. В организационной культуре ОДОД можно выделить «поверхностный уровень» (миссия, стратегия развития, цель) и «подповерхностный» (развитие ценностной сферы педагогов, уровень профессионального роста педколлектива, творческая активность). О.Ю. Коровина проводила экспериментальную работу по определению влияния организационной культуры на эффективность управления общеобразовательным учреждением на базе одной вологодской шко-

лы [4]. По нашему мнению, полученные ею результаты можно транспонировать и на ОДОД. В своей работе автор подчеркивает, что реформирование организационной культуры стимулировали существенные позитивные изменения, которые привели к значительному улучшению работы всего учреждения. Т.А. Антопольской была разработана программа спецкурса «Развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей» в рамках внутрикorporативной системы повышения квалификации педагогов и управленцев УДОД Курской общественной организации центра творческого развития «Диалог» [1]. В практическом блоке спецкурса проводилось обучение управленческой группы УДОД, которое сформировало у них представление о технологиях создания команды, были отработаны стили управления в различных ситуациях. Также управленцы овладели навыками диагностики организационной культуры, научились гибко ею управлять. На втором этапе практического внедрения проводилась работа с педколлективом. На совместном спецпрактикуме были сформированы представления об «идеальной организационной культуре», выработана миссия учреждения, обозначены пути создания привлекательного образа УДОД. Творческая атмосфера позволила создать совместный проект «Имидж нашего учреждения», при выполнении которого были разработаны гимн, девиз и символика организации. Данный спецкурс позволил значительно усилить оргкультуру центра, тем самым упрочив его положение и повысив его конкурентоспособность.

Таким образом, организационная культура непосредственно связана с эффективностью управления ОДОД и позволяет добиться большей конкурентоспособности.

### **Библиографический список**

1. Антопольская, Т.А., Сарычев, С.В., Ходусов, А.Н. Развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей [Текст] / Т.А. Антопольская, С.В. Сарычев, А.Н. Ходусов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 178-182.

2. Згонник, Л.В. Организационное поведение [Текст]: учебник / Л.В. Згонник. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. – 232 с.

3. Золотарева, А.В. Управление развитием учреждения дополнительного образования детей [Текст]: учебно-методическое пособие / А.В. Золотарева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 314 с.

4. Коровина, О.Ю. Влияние организационной культуры на эффективность управления общеобразовательным учреждением [Текст] / О.Ю. Коровина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №3. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 26-29.

УДК 374.32

*Е.А. Нагорная*

### **Проблема патриотизма современной молодежи в России**

**Аннотация.** В статье идет речь о проблемах патриотического воспитания современной молодежи. Рассматриваются понятия «патриотизм» и «патриотическое воспитание» молодежи.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание.

Кто же такой патриот и что такое патриотизм? Приведем примеры определений из нескольких словарей. Толковый словарь Даля: «Патриот - (греч. patriotes - земляк, соотечественник) - человек, любящий свое Отечество, преданный своему народу» [1].

Педагогический энциклопедический словарь: «Патриотизм (греч. patris - родина, отечество), социально-политический, и нравственный принцип, выражающий чувство любви к родине, заботу о её интересах и готовность к её защите от врагов. Патриотизм проявляется в чувстве гордости за достижения родной страны, в переживании за её неудачи и беды, в уважении к историческому прошлому своего народа, своей Родины, в бережном отношении к культурным памятникам, национально-культурным традициям. Чувство патриотизма, выражаемое прежде всего в



привязанности к родным местам, привычному укладу жизни, известно уже с древности.

С развитием государства патриотизм наполнился политическим смыслом, связанным с требованием стойкости и мужества в войнах, в отстаивании интересов отечества. С углублением социальных антагонизмов патриотизм приобрёл классовое содержание, интересы класса нередко рассматривались как более важные, чем интересы Родины. В общественно-государственных системах, в которых доминируют интересы правящих групп, принцип патриотизма извращается: любовь к родине подменяется преданностью властям; в соответствии с этим полезным для родины признаётся всё, что отвечает интересам правящей элиты. Не будучи осознанной, эта подмена порождает глубокие нравственные противоречия» [2].

Как мы видим из определений, патриотизм - одно из наиболее важных человеческих чувств, которое развивалось тысячелетиями и продолжает развиваться. Патриотизм представляет собой своего рода основу общественной и государственной жизнеспособности, объективный процесс принятия утвердившихся в обществе норм жизни и ценностей. Патриотизм – это социальное качество, которое формируется в нас, а не наследуется. Одной из важнейших задач современности является формирование понятия Родина, Отечество. Оно включает в себя разные социальные и природные факторы, которые нам известны как понятия семьи, страны, города. По мере своего развития мы постепенно осознаем свою принадлежность к семье, обществу, народу. Верхом патриотического воспитания является осознание себя гражданином России. Нельзя научить любви к родителям одними призывами и определениями, так же как невозможно воспитать гражданина из ребенка, изучавшего свою Родину и историю только по книгам и учебникам. Патриотизм должен воспитываться в постоянном общении с родной природой, в знакомстве с историей и социальными условиями жизни своего народа.

Рассмотрим Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая разработана в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании», на основе

ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию Российской Федерации.

В 2007 и 2008 гг. в посланиях Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности — это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений».

Здесь же были определены базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений):

– патриотизм — любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;

– социальная солидарность — свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

– гражданственность — служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;

– семья — любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

– труд и творчество — уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость;

– наука — ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

– традиционные российские религии — представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

– искусство и литература — красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

– природа — эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

– человечество — мир во всём мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Система базовых национальных ценностей создаёт смысловую основу пространства духовно-нравственного развития личности. В этом пространстве снимаются барьеры между отдельными учебными предметами, между школой и семьёй, школой и обществом, школой и жизнью.

Воспитание ориентировано на достижение определённого идеала, т.е. образа человека, имеющего приоритетное значение для общества в конкретно-исторических социокультурных условиях.

В средневековой Руси воспитательный идеал был укоренён в религии и представлен для православных христиан прежде всего в образе Иисуса Христа. Православная церковь направляла и объединяла деятельность семьи, народа и государства в общем пространстве религиозного, духовно-нравственного воспитания. Православная вера была одним из важных факторов, обеспечивающих духовное единство народа.

Для сохранения целостности страны, территория которой постоянно расширялась, нужна была общая система нравственных ориентиров, ценностей и смыслов жизни, таких, как честь, верность, соборность, самоотверженность, служение, любовь. Православие объединяло русских людей (ими считались все принявшие православие, а не только этнические русские) в единый народ. Именно поэтому защита русской земли приравнивалась к защите православия, что и породило такой компонент самосознания, как образ Святой Православной Руси.

В XVIII в. Россия стала империей, сила которой заключалась в централизации и концентрации государственной власти в руках правящего монарха — императора. Государство возвышалось над церковью, был сформулирован новый воспитательный идеал — «человек государственный, слуга царю и Отече-

ству». Образовательная система стала ориентироваться на задачи подготовки профессиональных кадров для государственных нужд. «Всяческое беззаветное служение на благо и на силу Отечества, — утверждал М.В.Ломоносов, — должно быть мерилom жизненного смысла». Главным в воспитании стало формирование человека-патриота, отличающегося высокой нравственностью, любовью к науке, трудолюбием, служением России. Для императорской России был характерен идеал полезного государству и Отечеству гражданина.

В советский период государство обрело всю полноту власти над гражданином и его частной жизнью. Устраняя влияние церкви на общественную и личную жизнь, подавляя религиозное сознание, советское государство само стало претендовать на роль новой вселенской церкви. Спектр жизненных смыслов был сжат до веры в коммунизм и служения коммунистической партии.

Вместе с тем советская эпоха в отечественной истории сформировала высокий педагогический идеал — воспитание всесторонне развитой личности, дала примеры массового патриотизма, героического служения, вплоть до самопожертвования, во имя будущего своей страны и своего народа, пренебрежения материальным во имя идеального.

В 90-е гг. XX в. в России сформировался идеал свободной в своём самоопределении и развитии личности, «освобождённой» от ценностей, национальных традиций, обязательств перед обществом.

Сегодня, на новом этапе развития Российской Федерации, при определении современного национального воспитательного идеала необходимо в полной мере учитывать:

- преемственность современного национального воспитательного идеала по отношению к национальным воспитательным идеалам прошлых эпох;

- духовно-нравственные ценности, определённые в соответствии с действующим российским законодательством;

- внешние и внутренние вызовы, стоящие перед Россией.

Национальным приоритетом, важнейшей национальной задачей является приумножение многонационального народа Российской Федерации в численности, повышение качества его жизни, труда и творчества, укрепление духовности и нравствен-

ности, гражданской солидарности и государственности, развитие национальной культуры.

Решение этой задачи способно обеспечить устойчивое и успешное развитие России [3].

Какое отношение к патриотизму у современной молодежи? Есть такое понятие, как фрустрация – это негативное психическое состояние, обусловленное невозможностью удовлетворения тех или иных потребностей [4]. Его можно отнести к современной молодежи. Растет неуверенность в завтрашнем дне, отсутствуют перспективы, растет чувство тревоги и растерянности. В настоящее время во взрослую жизнь вступает молодежь, которая относится к поколению 90-х годов. Оно застало перестройку и не застало Советского Союза с его ценностями, поколение, которое родилось в совершенно новой стране. Политические и общественные настроения очень активно менялись, и новая система ценностей не успевала сформироваться. Понятие патриотизма становилось чем-то несовременным и формальным. Коллективизм канул в историю вместе с падением коммунистического режима в России, и основами воспитания патриотизма стали индивидуализм и эгоизм.

Новое поколение начинало свою жизнь в стране, в которой отсутствовала какая-либо идеология или система ценностей. Как только личность отрывается от целого (социальная среда, нация, Родина), она попадает в ловушку ценностей, лишенных общественного, гражданского содержания. В России на смену социалистической системе ценностей пришла либеральная, которая шла в разрез с традиционной и складывалась на протяжении всего времени, вследствие чего появилось раздвоение ценностного сознания, одновременное стремление к противоположным ценностям. Человек в современной России, с одной стороны, стремится жить в обществе, исповедующем традиционные ценности, и в то же время пользуется достижениями современной науки и техники.

Существуют и другие проблемы современного патриотизма — это так называемый патриотизм как ответная реакция на различного рода национальное, территориальное, культурное, религиозное ущемление. После распада СССР и очень неустойчивой позиции России на международной арене патриотизм стал

своего рода защитной реакцией. Такой патриотизм более всего распространен в молодежной среде, он проявляется в том, что существует некий комплекс неполноценности, человек чувствует превосходство западного человека, тот лучше устроен, у него более дорогая машина, одежда. Защитная реакция может проявляться в самых разных формах, вплоть до крайнего национализма.

Современная молодежь неспособна отличить настоящий патриотизм от других понятий, которые выдают за него. Патриотизм не противостоит осознанию человеком своей принадлежности ни к своему этносу, ни ко всему человечеству. Патриотизм заключается в том, чтобы любить свой народ и уважать другие народы. Патриотизм - это не движение против чего-либо, а движение за те ценности, которыми располагает общество и человек. Патриотизм - это, прежде всего, состояние духа, души. Патриотизм - это когда ты любишь свой народ, а национализм - это когда ты ненавидишь другие народы. И каждый из нас должен осознать разницу в этих понятиях.

Подводя итоги вышесказанному, можно утверждать, что патриотизм у современной молодежи переживает непростые времена.

Одним из приоритетных направлений развития общества является воспитание молодого поколения. В связи с этим особую актуальность для государства приобретает проблема патриотического воспитания. В настоящее время для развития и процветания государства мало, чтобы человек получил образование в узкой специализации. Немаловажным фактором становится желание человека работать и всячески способствовать развитию своей страны. Для этого с раннего возраста детям необходимо прививать любовь к героическому прошлому и культуре своего народа, гордость за родной язык. Данная проблема актуальна и значима в наше время, так как будущее нашей страны зависит от подрастающего поколения и перед педагогами стоит непростая задача сформировать в каждом молодом человеке все необходимые качества, которые создадут устойчивый фундамент для дальнейшего развития личности.

### **Библиографический список**

1. Толковый словарь Даля [Электронный ресурс]. URL: <http://slovardalya.ru/>

2. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/pedagogics/JEnciklopedii-I-Slovari-Pedagogicheskie-1437/>

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, разработанная в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании», на основе ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию Российской Федерации [Электронный ресурс] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-duxhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>

4. Клиническая психология [Электронный ресурс]. Словарь / под ред. Н.Д. Твороговой. URL: <http://www.insai.ru/slovar/2750?page=28>

УДК 374.32

*А.В. Золотарёва, Е.И. Чешуина*

### **Формирование гражданско-патриотических компетенций в условиях физкультурно-оздоровительной работы**

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальность гражданско-патриотического воспитания школьников; модель гражданско-патриотических компетенций; обосновывается необходимость поиска новых подходов к формированию гражданско-патриотических компетенций, таких как средства физической культуры и спорта; дается описание понятия «физкультурно-оздоровительная работа»; описываются условия формирования гражданско-патриотических компетенций средствами физкультурно-оздоровительной работы.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, гражданско-патриотические компетенции, физкультурно-оздоровительная работа.

О необходимости и важности формирования активной гражданско-патриотической позиции подрастающего поколения нашей страны говорится с высоких трибун различных конференций, совещаний и форумов, о важной роли формирования патриотизма у российских граждан декларируется во многих нормативных документах, программах, проектах, научных и популярных публикациях. Одной из первостепенных и неотложных задач является возрождение патриотизма в системе образования подрастающего поколения.

Проблема гражданско-патриотического воспитания школьников является весьма важной и актуальной для любой страны и определяется задачами образовательной политики РФ (Послание Президента РФ Федеральному собранию РФ от 22.12.12. № Пр-3410), задачами духовно-нравственного образования, гражданско-патриотического развития и воспитания личности (Федеральные государственные образовательные стандарты), Концепцией патриотического воспитания граждан Российской Федерации и Государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 - 2015 годы», характером современной российской школы (взаимодействие с социальным окружением).

Согласно Концепции патриотического воспитания граждан РФ целью гражданско-патриотического воспитания является развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [1].

Достижение этой цели возможно через компетентный подход, который предполагает, что гражданско-патриотическая компетентность должна быть заявлена как один из важнейших учебных результатов гражданско-патриотического образования.

Понятие «компетенция» включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к опреде-



ленному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [5].

Рассмотрев перечень основных компетенций, выделенных в отечественном образовании [6], можно говорить, что гражданско-патриотические компетенции нельзя отнести к одной конкретной группе компетенций, они относятся и к группе общекультурных компетенций, социально-трудовых компетенций и компетенций личностного самосовершенствования. Мы рассматриваем гражданско-патриотические компетенции как совокупность компетенций, отражающих способность личности использовать знания о природе, человеке, истории и обществе в процессе своего социального участия в жизни общества и личностного роста [4].

Соответственно можно выделить основные компоненты гражданско-патриотических компетенций, а именно:

**Знания:** определенная система знаний (история, обществознание, география, краеведение, социология, право) и ключевых понятий (человек, личность, цивилизация, культура, гражданин, гражданское общество, правовое государство, конституция, права и свободы).

**Умения и навыки:** уметь исполнять гражданские обязанности, критически мыслить, анализировать политическую ситуацию, сотрудничать с другими людьми, владеть гражданскими знаниями и демократическими процедурами, уметь пользоваться своими правами и защищать их, уважение к правам других, толерантность, умение находить компромисс, желание участвовать в общественно-политической жизни, иметь свою жизненную позицию.

**Ценности:** основополагающие ценности российской и мировой культуры, включающие в себя определенные идеалы, убеждения и соответствующую нравственную позицию. Традиционными ценностями являются патриотизм, служение Отечеству, гуманизм, приоритет духовно-нравственных ценностей по отношению к материально-прагматическим, права человека, толерантность.

Сегодня можно говорить о том, что основной проблемой, связанной с формированием гражданско-патриотического вос-

питания, является то, что современное понятие российского патриотизма не является фактором, формирующим интерес подрастающего поколения к нему [1]. Педагогические наблюдения выявили, что на сегодняшний день в современной школе недостаточно используются возможности физической культуры и спорта в формировании гражданско-патриотических компетенций школьников.

Одной из целей развития современного общества, которую необходимо реализовывать на школьной ступени, является воспитание и образование здорового гражданина своей страны с активной гражданско-патриотической позицией [3]. Независимо от исторической эпохи, в воспитательной системе всегда присутствовал образ гражданина – служителя, защитника, воина, богатыря. Таким образом, духовно-нравственное воспитание и патриотическое воспитание всегда находились в тесной связи с физическим воспитанием.

Рассмотрим, возможно ли формирование гражданско-патриотических компетенций средствами физкультурно-оздоровительной работы.

Оздоровительная физическая культура – производная от понятия «физическая культура» [2]. Оздоровительная физкультура использует все формы, средства и методы физкультуры, которые обеспечивают укрепление и сохранение здоровья, формируют оптимальный фон для жизнедеятельности человека.

Задачей оздоровительной физической культуры является общее оздоровление, повышение сопротивляемости организма вредным воздействиям внешней среды, предупреждение заболеваний. Занятия оздоровительной физической культурой не ставят себе задачу достижения каких-либо спортивных результатов или лечения болезней (как в ЛФК) и доступны всем практически здоровым людям.

Также физкультурно-оздоровительная работа может рассматриваться как воплощение опыта народа, национальных традиций, органично сочетающих в себе физкультурное воспитание и богатое наследие нашей родины (историческое, гражданско-патриотическое). Яркое тому подтверждение – Всесоюзный физкультурный комплекс ГТО - «Готов к труду и обороне

СССР», который существовал в Советском Союзе с 1931 как единая и поддерживаемая государством система воспитания молодежи в духе преданности своей Родине. И важная, если не сказать основополагающая роль, здесь отводилась именно спорту и хорошей физической подготовке.

24 марта 2014 г. Президент РФ В. В. Путин подписал Указ № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе “Готов к труду и обороне” (ВФСК ГТО)», который направлен на укрепление здоровья всех групп населения и создание эффективной системы физического воспитания. На сегодняшний день это один из самых ярких примеров формирования гражданско-патриотических компетенций средствами физкультурно-оздоровительной работы.

Таким образом, формирование гражданско-патриотических компетенций в условиях физкультурно-оздоровительной работы возможно при следующих условиях:

1. обеспечение интеграции физкультурно-оздоровительной работы с другими образовательными предметами и факультативами: проведение традиционных мероприятий, посвященных Дню Защитника Отечества, Дню Победы, военно-спортивных игр «Зарница», внедрение ВФСК ГТО в образовательный процесс;

2. создание мотивации для приобщения школьников к физической культуре и спорту и формированию гражданско-патриотических компетенций;

проведение фестивалей, сочетающих спортивные мероприятия и выступления творческих коллективов;

синхронизация календаря спортивных мероприятий и памятных дат историко-культурных событий (Дни воинской славы, памятные даты России);

популяризация отечественных спортсменов (доклады, фотогалерея);

возрождение традиций воинских искусств, разнообразных подвижных игр, народных танцев, неотъемлемой частью которых является физическая подготовка;

изменения деятельности педагога:

одностороннее воздействие педагога на ученика заменяется конструктивным взаимодействием (содействием, сотрудничеством), направленным на со-развитие и со-творчество;

при оценке профессионализма педагога ценится не владение информацией, спортивными достижениями, а умение организовать воспитательно-образовательную среду, создающую условия и предоставляющую возможности для саморазвития учащихся;

повышение квалификации педагога в области гражданско-патриотического воспитания.

При соблюдении данных условий мы можем говорить о том, что физкультурно-оздоровительная работа будет способствовать не только физическому воспитанию и развитию и улучшению здоровья, но и формированию гражданско-патриотических компетенций школьников.

### **Библиографический список**

1. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации.

2. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения [Текст] / под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. -М., 2002. – 128 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

4. Харитонов, Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» [Текст] / Е.В. Харитонов // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67-68.

5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] /А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.

6. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

Д.В. Топчий

**Белл-Ланкастерская система взаимного обучения:  
примеры применения в условиях школ современности**

*Что было, то и будет; и что делалось,  
то и будет делаться, и нет ничего нового под солнцем.  
Бывает нечто, о чем говорят: "смотри, вот это новое";  
но это было уже в веках, бывших прежде нас.*  
Еккл 1, 9-10.

**Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос о становлении и развитии Белл-Ланкастерской системы обучения, отражены практические аспекты организации обучения на основе технологии взаимообучения. На основе анализа опыта применения Белл-Ланкастерской системы автор приводит в статье достоинства и недостатки данной системы. В заключение статьи приводится опыт модернизации системы взаимного обучения В.К. Дьяченко в метод обучения в парах сменного состава, описаны этапы работы по данному методу, рассмотрены возможности использование системы в условиях современной школы.

**Ключевые слова:** система взаимного обучения, технология взаимообучения, Белл-Ланкастерская система обучения, метод обучения в парах сменного состава, современная школа.

Система взаимного обучения детей существовала, по всей видимости, во всех обществах на протяжении всей истории мировой педагогики. Известно, что в Китае Конфуций в своей школе использовал взаимообучение при тиражировании знаний. В Европе принципы взаимного обучения известны со времен античности, именно так воспитывали не только спартанцев, но и великих ученых. В Индии также использовали данную технологию, упоминания о которой можно найти в древнеиндийском эпосе Рамаяна. Очевидно, что индусы, так же как и эфиопы, у которых еще в XIX веке сохранялись традиционные школы взаимного обучения, не изобретали эту систему, а приняли в дар от предыдущих поколений. Не удивительно, что основоположник научной педагогики, автор «Великой дидактики» Ян

Амос Коменский знал о системе взаимного обучения и, критикуя современную ему схоластическую школу, писал: «Юношей... заставляли только учиться и никогда – учить, хотя все это... должно быть так соединено вместе, как при беге – способность поднимать и опускать ноги...» [5].

Впервые образовательная система взаимного обучения была представлена общественному вниманию в докладе интенданта колониальной школы в Мадрасе Андрию Белля в 1797 году в Англии, произвела фурор и немедленно завоевала своих сторонников и последователей. Система изначально применялась Беллем в детских домах Мадраса для детей, рожденных индианками от английских офицеров. Джозеф Ланкастер, соотечественник Белля, внедрил систему взаимного обучения в школы Англии и способствовал распространению её по всей Европе. Именно поэтому систему взаимного обучения называли Белл-Ланкастерской. В России по инициативе Государственного канцлера Российской империи графа Н. П. Румянцева система взаимного обучения начала внедряться в 1817 году Яковом Ивановичем Гердом, урожденным Джеймсом Артуром Гёрдом, англичанином, впоследствии принявшим российское подданство.

Принцип взаимного обучения внедрялся следующим образом: «взрослые учителя-профессионалы давали урок нескольким мальчикам, обнаружившим хоть малейший проблеск интереса к знаниям (поначалу речь шла лишь о навыках письма, счета и чтения). Одновременно со знаниями мальчики получали инструкцию по тому, как эти знания преподавать другим. За каждым из них закреплялась небольшая группа приятелей, которых мальчик, обученный взрослым, должен был выучить сам. Те, в свою очередь, должны были повторить урок еще с несколькими учениками. Когда эту педагогическую вертикальную иерархию удалось наладить, ее поразительные обучающие и воспитательные возможности не замедлили сказаться: все мальчики научились читать, писать и считать, и школа месяцами существовала без дисциплинарных взысканий» [5].

В XIX-XX веках педагоги использовали систему взаимного обучения, преследуя разные цели. Удивительно, но технология взаимообучения, как назвала Белл-Ланкастерскую систему доктор психологических наук Галина Анатольевна Цукерман,

способствовала достижению совершенно разных целей. С одной стороны, взаимообучение помогало одним детям становиться предприимчивыми и инициативными и в то же время других детей ограждало от враждебных проявлений взрослого мира. С помощью этой системы учителя добивались от детей послушания и управляемости и развивали в них социальный конформизм. Эта же система способствовала развитию у детей творческого мышления и приблизила школу к традициям многодетных семей. В целом, система взаимного обучения интегрировала школу в практическую жизнь.

Исследования системы взаимного обучения в XX веке велись, в большей степени, в западных странах. В России было обращено внимание на взаимообучение только в 80-х–90-х годах прошлого века. Тем не менее, все западные и российские исследователи, как психологи, так и педагоги, сошлись на следующих выводах:

1. Учителю задачи обучения и воспитания лучше решать с детским сообществом, а не с отдельным ребенком.
2. Ребенку для обучения необходима совместная деятельность со своими сверстниками.
3. Основная задача учителя – организовать сотрудничество между детьми во всех сферах школьной жизни.

Система взаимного обучения позволила совместить возможность детям учиться и учить. В результате изучения западными и российскими психологами механизмов и эффекта системы взаимного обучения стало очевидно, что достоинства применения системы взаимного обучения перевешивают её недостатки. Оказалось, что для взрослых учителей достоинства и недостатки системы сбалансированы, а для детей взаимообучение несет гораздо больше плюсов.

Бесспорным достоинством для взрослых учителей технологии взаимообучения является то, что меньше времени приходится тратить на преодоление дисциплинарных трудностей, так как дети более организованы. Высвободившееся время педагог может потратить на детей с личностными и интеллектуальными проблемами, помогая им преодолеть трудности. Замечено, что ученики, имеющие собственный опыт учительства, относятся к взрослым учителям более сочувственно и уважительно.

Условными недостатками взаимообучения для взрослого учителя можно назвать следующие: трудно наладить взаимообучение как постоянно действующий механизм, и от педагога требуется постоянная вовлеченность в процесс, так как трудно осуществлять контроль, а контроль по результатам не всегда эффективен. Это и понятно, ведь субъект-субъектное взаимодействие взрослого учителя с учеником изначально немеханическое. Также необходимо понимать, что в случае неудачи ребенка-учителя процесс переучивания его ученика более сложен и должен включать элементы коррекционной работы.

Ещё раз необходимо обратить внимание на то, что достоинства системы взаимного обучения для детей в разы превышают её недостатки. Так, ребенок, выступающий в роли учителя, гораздо лучше усваивает знания и умения, которые по каким-либо причинам не усвоил в роли ученика. Более того, те знания, которые он преподаёт, становятся ему более понятными и усваиваются гораздо глубже. С точки зрения субъектно-ориентированного подхода преимущества взаимообучения в том, что у ребенка за счет освоения позиции лидера растёт самоуважение и самодисциплина, что ребенок осваивает социальные навыки помощи и поддержки, вырабатывается чувство ответственности за себя и своих товарищей, развивается уважительное отношение к взрослому учителю. К сожалению, ввиду своей занятости, ребенок-учитель имеет меньше времени на изучение нового учебного материала.

Особо необходимо отметить то, что у ребенка-ученика, получающего больше индивидуального внимания и эмоциональной поддержки, растёт мотивация к обучению, и школа ему доставляет больше радости. В результате развиваются навыки общения с другими детьми и, что удивительно, учебный материал усваивается лучше, чем в классе, который ведет взрослый учитель. В редких случаях возможно грубое, жесткое, оскорбительное отношение ребенка-учителя к ребенку-ученику. Иногда некоторым детям недостаёт внимания взрослого учителя.

Известный российский педагог Виталий Кузьмич Дьяченко в конце прошлого века модернизировал систему взаимного обучения и сделал ее доступной учителям. Рассмотрим систему взаимного обучения на примере его метода обучения в



парах сменного состава. Этот метод детально разработан и воплощен в конкретные пособия и методики по большинству учебных предметов для всех классов школы. Его сердцем является то, что «каждый ученик включается... в систематическую работу по обучению других школьников» [1, с. 158]. Именно поэтому обучения в парах сменного состава является хорошим примером применения метода взаимного обучения в современной школе.

Метод Дьяченко состоит из шести основных этапов:

Первый этап – это «запуск» работы в парах.

Второй этап – контроль учеников и обучение учителей.

Третий этап – применение знаний на практике.

Четвертый этап – контрольная работа.

Пятый этап – творчество.

Шестой этап – повторение, подготовка к экзамену и сам экзамен.

Стоит подробнее остановиться на каждом этапе метода обучения в парах сменного состава. На первом этапе внедрения метода происходит «запуск» работы в парах. Вначале ученики выполняют контрольную работу по пройденному материалу. Безусловно, материал должен быть тщательно освоен. Если учителем замечено, что кто-то из учеников недостаточно хорошо усвоил знания и умения в пройденном материале, то с такими учениками продолжается изучение материала с учителем в традиционной манере. Тот ученик, который выполнил контрольную работу без ошибок, получает право двигаться дальше. С таким учеником учитель проводит индивидуальный мини-урок по заранее составленному опорному конспекту нового раздела учебника и помогает выполнять задания на применение нового знания, изложенного в конспекте-шпаргалке. Таким образом, выявляется первый ребенок-учитель.

После того, как следующая контрольная работа выявляет нового ученика, усвоившего материал предыдущей темы, изучение новой темы он начинает не со взрослым учителем, а с ребенком-учителем, который, используя объяснения и опорный конспект взрослого учителя, помогает своему товарищу усвоить новый для него материал. На начальном этапе необходимо, чтобы разъяснения ребенка-учителя ученику осуществлялись под

наблюдением взрослого, который корректирует способ и технику преподавания ребенка-учителя. По мере усвоения новых тем в процесс втягиваются все ученики класса. Таким образом, каждый ребенок осваивает новую тему вначале в роли ученика, а затем в роли учителя.

На втором этапе осуществляется контроль за учениками и обучение учителей. Перед началом изучения новой темы ученик получает программу-вопросник, содержащий все вопросы и контрольные задания по данной теме, – это необходимо для того, чтобы, прочитав параграф и опорный конспект этого параграфа, который нужно скопировать, ученик осуществлял это более содержательно, отвечая на вопросы программы-вопросника. Изучив материал, ученик обязан ответить на вопросы учителю (взрослому или ребенку), что позволяет систематизировать контроль за знаниями ученика. Более того, наличие плана опроса позволяет лучше организовать преподавание в детских парах.

Третий этап – это применение знаний на практике. Тот ученик, который ответил на все вопросы программы-вопросника, получает задание выполнить упражнения на применение изученной теории. Проверка упражнений и совместная работа над ошибками ребенка-учителя и ребенка-ученика является своего рода центральным моментом взаимного обучения. Происходит это следующим образом. Оба ребенка приглашаются к доске и по образцу, который дал взрослый учитель, разбирают сделанные упражнения и осуществляют разбор ошибок. Взрослому остается только корректировать и оттачивать технику учителя-ребенка [3, с. 68-70].

На четвертом этапе учеником пишется контрольная работа. Каждый ученик пишет её в своё время, только тогда, когда полностью усвоил весь пройденный материал. При этом содержание контрольной работы типовое. Ребенок-учитель сообщает взрослому учителю о том, что подшефный прошел все предыдущие этапы и готов написать контрольную работу, взрослый подбирает вариант и сам проводит или поручает провести контрольную работу ребенку-ученику [2, с. 130-131].

Пятый этап является факультативным – это этап работы над творческими заданиями и заданиями олимпиад. К этому этапу

допускаются ученики, которые далеко оторвались от своих одноклассников и которые имеют большой запас учебного времени.

На шестом, заключительном этапе ученики повторяют пройденный материал, готовятся к экзамену и сдают сам экзамен. Но в системе взаимного обучения программа считается пройденной только после того, как сдавший экзамен ученик поможет подготовиться к нему кому-либо из своих одноклассников.

В общих чертах именно так работает метод Дьяченко. Особое внимание еще раз необходимо обратить на то, что этот метод детально разработан и воплощен в конкретные пособия и методики по большинству учебных предметов для всех классов школы.

Таким образом, проследив историю использования метода взаимного обучения, можно убедиться в том, что этот метод глубоко укоренен в традициях многих культур и, передаваясь из поколения в поколение, способствовал достижению разнообразных педагогических целей. Инновационной составляющей при использовании этого метода в современной школе может стать применение знаний из области психофизиологии и нейропедагогики.

Очевидно, что благодаря системе взаимного обучения каждый ребенок получает возможность как с позиции ученика усваивать готовые знания, умения и навыки, так и с позиции учителя давать новые образцы ученику. Это способствует более разностороннему развитию каждого ребенка. Для детей из классов взаимного обучения взрослый является не единственной авторитетной фигурой, эти дети легче и чаще обращаются к взаимопомощи в свободном общении, больше заняты свободной игрой друг с другом, их спонтанные игры более творческие. Система взаимного обучения способствует гармоничному развитию каждого ребенка, позволяя ребенку получать, владеть и пользоваться разнообразными знаниями и умениями, а также развивая в нём лидерские качества.

### **Библиографический список**

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Дьяченко, В.К. Новая педагогическая технология и ее звенья. Демократическая система обучения по способностям

[Текст] / В.К. Дьяченко. – Изд-во Красноярского университета, 1994. – 182 с.

3. Дьяченко, В.К. Диалоги о школе XXI века [Текст] / В.К. Дьяченко. – Алматы: Гылым, 1995. – 207 с.

4. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 1 т., 365 с.

5. Цукерман, Г.А. Кто учит, учится [электронный ресурс]. URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_3/v3\\_zukerman\\_ktou4it.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_zukerman_ktou4it.htm)

## Сведения об авторах

**Антонов Евгений Борисович**, учитель физики средней школы № 43 г. Ярославля, председатель Детско-молодёжного экскурсионно-туристского клуба «Одиссей», заслуженный путешественник России.

**Астафьева Алина Сергеевна**, учитель истории и обществознания МОУ СОШ № 49 г. Ярославля.

**Байбородова Людмила Васильевна**, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Белкина Вера Валентиновна**, доцент, кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Брагина Татьяна Андреевна**, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по направлению «Конфликтологическое консультирование в образовании».

**Важнова Ольга Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, директор школы СОШ № 87 г. Ярославля.

**Ворожцова Светлана Викторовна**, педагог дополнительного образования ДЮЦ «Созвездие».

**Гавин Александр Николаевич**, доцент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Гаврилова Татьяна Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Гаибова Вероника Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Головлёва Светлана Михайловна**, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин ГОАУ ЯО «Институт развития образования».

**Горелик Маргарита Александровна**, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ФСУ ИПП, специальность «Конфликтологическое консультирование в образовании», группа 916 м.

**Гурьянчик Виталий Николаевич**, доцент, кандидат исторических наук, филиал Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского (г. Ярославль), профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

**Данилова Лариса Николаевна**, доцент, кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Дергачев Борис Иванович**, кандидат экономических наук, доцент, филиал Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского (г. Ярославль).

**Зайцева Наталия Владимировна**, старший преподаватель кафедры начального образования ГОАУ ЯО «Институт развития образования».

**Захаров Николай Васильевич**, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Военно-космической академии имени А.Ф.Можайского (г. Ярославль).

**Золотарева Ангелина Викторовна**, профессор, доктор педагогических наук, ректор ГОАУ Ярославской области «Институт развития образования».

**Золотарева Светлана Сергеевна**, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Зосимчук Виталий Николаевич**, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского (г. Ярославль).

**Иванова Елена Олеговна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Исаев Александр Николаевич**, доцент, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный технический университет».

**Кабанова Любовь Валерьевна**, доцент, кандидат исторических наук, Международный университет бизнеса и новых технологий, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин Академии МУБиНТ.

**Калинкина Ирэна Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры конфликтологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Картавая Екатерина Сергеевна**, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, филиал Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (г. Ярославль).

**Картавый Сергей Николаевич**, доцент, кандидат исторических наук, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, филиал Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (г. Ярославль).

**Катышева Ирина Борисовна**, заместитель директора СОШ № 87 г. Ярославля.

**Кашина Оксана Валерьевна**, старший преподаватель кафедры дополнительного и неформального образования ГОАУ «Институт развития образования», г. Ярославль.

**Кораблева Альбина Александровна**, кандидат педагогических наук, преподаватель Ярославского педагогического колледжа.

**Кормановская Светлана Сергеевна**, преподаватель Ярославского педагогического колледжа.

**Кривунь Мария Павловна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Креницкая Галина Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Кротова Марина Вениаминовна**, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Крылова Светлана Сергеевна**, главный специалист отдела организации итоговой аттестации и мониторинга качества образования ГУ ЯО «Центр оценки и контроля качества образования».

**Кудрявцева Елена Валерьевна**, соискатель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Кузнецова Ольга Владимировна**, соискатель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Кукушкина Татьяна Викторовна**, заместитель директора Ермаковской СОШ Любимского МР Ярославской области.

**Куличкина Мария Алексеевна**, студентка магистратуры 1 курса кафедры управления образованием ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Ларионова Евгения Сергеевна**, студентка 2 курса магистратуры ФСУ по направлению «Менеджмент образования».

**Личак Наталья Алексеевна**, доцент, кандидат исторических наук, Ярославский государственный технический университет.

**Лоханин Антон Михайлович**, доцент кафедры, кандидат исторических наук, ВКА им.А.Ф.Можайского (филиал, г.Ярославль).

**Луппова Полина Владимировна**, студентка магистратуры 1 курса по направлению «Педагогическое образование», программа «Менеджмент в образовании» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Лях Елена Валерьевна**, соискатель кафедры теории и истории педагогики ФБГОУ ВПО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Маслехин Владислав Леонидович**, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского.

**Мейер Ксения Дмитриевна**, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Молоков Дмитрий Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, декан факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Монахов Олег Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Военно-космической академии имени А.Ф.Можайского (г. Ярославль).



**Мухортова Ксения Александровна**, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ФСУ ИПП, специальность «Конфликтологическое консультирование в образовании».

**Нагорная Елена Александровна**, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Новикова Елена Васильевна**, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Осьмачко Сергей Григорьевич**, доктор исторических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала ВКА им. А.Ф. Можайского (г. Ярославль).

**Оторочкина Александра Евгеньевна**, кандидат исторических наук, филиал Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского (г. Ярославль), доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

**Орловский Василий Петрович**, студент магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Павлов Александр Львович**, кандидат политических наук, ст.преподаватель филиала ВКА им. А.Ф. Можайского (г. Ярославль).

**Павлова Дария Сергеевна**, кандидат исторических наук, ст.преподаватель филиала ВКА им. А.Ф. Можайского (г. Ярославль).

**Паладьев Сергей Леонидович**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Петрова Лариса Александровна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Пикина Анна Львовна**, ассистент кафедры управления образованием ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Разумова Анжелика Борисовна**, кандидат химических наук, заведующая кафедрой дополнительного и неформального образования ГОАУЯО «Институт развития образования».

**Разумова Ольга Александровна**, студентка 2 курса магистратуры по направлению «Менеджмент образования».

**Сакулин Михаил Германович**, доцент, кандидат педагогических наук, ВКА им. А.Ф. Можайского (филиал в г. Ярославле).

**Санина Юлия Игоревна**, магистрант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ФСУ ИПП, специальность «Конфликтологическое консультирование в образовании».

**Сарафанова Ирина Евгеньевна**, ассистент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Савина Светлана Анатольевна**, ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж», заместитель директора по УПР.

**Сергеева Елена Юрьевна**, исполнительный директор НОУ «Школа-сад на улице Вольная».

**Смирнов Владимир Евгеньевич**, заместитель директора Ярославского педагогического колледжа.

**Смирнова Анна Михайловна**, студентка магистратуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ФСУ ИПП, специальность «Конфликтологическое консультирование в образовании».

**Степаренко Анастасия Александровна**, ассистент кафедры управления образованием, магистрант 2 курса по профилю Дополнительное образование.

**Тихомирова Нина Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского».

**Титова Людмила Григорьевна**, профессор, доктор политических наук, заведующая кафедрой конфликтологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Тишко Анна Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Ткаченко Ольга Владимировна**, методист ГОУ СПО ЯО Ростов – Ярославский сельскохозяйственный техникум.

**Топчий Дмитрий Владимирович**, студент магистратуры 1 курса кафедры управления образованием ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Учуева Любовь Сергеевна**, студентка 1 курса магистратуры по направлению «Дополнительное образование».

**Филиппов Григорий Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Фурманова Юлия Сергеевна**, студентка магистратуры 1 года обучения, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Харисова Инга Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Ходырев Александр Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, директор ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Хрычева Олеся Викторовна**, старший преподаватель кафедры математики и информационных технологий Ярославской государственной сельскохозяйственной академии.

**Царькова Кристина Михайловна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Чернявская Анна Павловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Чешуина Екатерина Игоревна**, ассистент кафедры укрепления и сохранения здоровья участников образовательного процесса ГОАУ ЯО ИРО.

**Щелкунова Людмила Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Щенникова Мария Александровна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Юдин Владимир Владимирович**, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Юферова Марина Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры конфликтологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Яковлева Юлия Владимировна**, аспирантка кафедры педагогических технологий ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Яшков Александр Борисович**, главный специалист УЦ «Специалист».

## Содержание

### СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

<i>Антонов Е.Б.</i> Детский туризм в Ярославском крае в первое десятилетие советской школы (1922 – 1931 гг.).....	3
<i>Гаибова В.Е.</i> Тестирование как средство стимулирования познавательной активности студентов.....	10
<i>Гаврилова Т.Н.</i> Технология «Лента событий» как средство интеграции учебной и внеучебной деятельности в воспитательной системе вальдорфской школы.....	14
<i>Данилова Л.Н.</i> Принципы реформирования общего образования.....	21
<i>Иванова Е.О.</i> Информационно-образовательная среда как фактор целостности учебной и внеучебной деятельности.....	26
<i>Лях Е.В.</i> Обзор зарубежных технологий формирования инновационной формы мышления у ребенка.....	36
<i>Молоков Д.С.</i> Воспитание и образование Петра I и его реформы в области просвещения.....	42
<i>Паладьев С.Л.</i> Теоретические основания интеграции учебной и внеучебной деятельности в общеобразовательной школе как фактора повышения качества образования.....	47
<i>Сергеева Е. Ю.</i> Реализация принципов вальдорфской педагогики в условиях ФГОС.....	52
<i>Тишко А.Б.</i> Интеграция учебной и внеучебной деятельности: исторический аспект.....	58
<i>Ткаченко О.В.</i> Общества исторического танца как фактор формирования личности молодого поколения.....	62
<i>Ходырев А.М.</i> Формирование демократической культуры обучающихся: новые вызовы.....	67

## СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

### ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Байбородова Л.В.</i> Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе.....	72
<i>Юдин В.В.</i> Опыт осуществления субъектно-ориентированного типа педагогического процесса в школе.....	81
<i>Кривунь М.П.</i> Соотношение педагогического и тьюторского сопровождения.....	85
<i>Царькова К.М.</i> Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников.....	90
<i>Астафьева А.С.</i> Индивидуальная образовательная деятельность учащихся и техники неформального образования.....	95
<i>Кудрявцева Е.В.</i> Особенности развития индивидуальности будущих дизайнеров.....	102
<i>Головлева С.М.</i> Образовательная среда субъектно-ориентированного образования.....	107
<i>Кузнецова О.В.</i> Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.....	111
<i>Щенникова М. А.</i> Взаимосвязь профессионального выгорания и стиля реагирования на изменения у педагогов.....	115
<i>Крылова С.С.</i> Особенности мониторинга учебных достижений обучающихся начальной школы с учетом требований ФГОС НОО.....	119

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

<i>Чернявская А.П.</i> Определение сущности неформального образования.....	126
<i>Щелкунова Л.А.</i> Диагностика нравственных ориентиров и представлений о ценностях у подростков.....	132
<i>Важнова О.Г., Катышева И.Б.</i> Организация внеурочной деятельности учащихся в средней школе.....	138

<i>Новикова Е.В.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения школьников в процессе предпрофильной подготовки.....	143
<i>Кротова М.В.</i> Особенности организации образовательного процесса в разновозрастных творческих объединениях учреждения дополнительного образования детей.....	150
<i>Мейер К.Д.</i> Система трудового обучения школьников в Белоруссии.....	158
<i>Кормановская С.С.</i> Интеграция учебной и внеучебной деятельности студентов Ярославского педагогического колледжа с целью формирования профессиональных компетенций учителя.....	163
<i>Хрычева О.В.</i> Исследовательская деятельность студентов как средство повышения качества образования.....	169

#### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

<i>Белкина В.В.</i> Эволюция категории «демократическая культура» в мировой истории.....	173
<i>Харисова И.Г.</i> Проектирование результативного компонента образовательного процесса как средство обеспечения непрерывности подготовки педагогических кадров.....	179
<i>Петрова Л.А.</i> Изменение требований к подготовке учителей в условиях введения профессионального стандарта педагога.....	186
<i>Кукушкина Т.В.</i> Из опыта работы школы по воспитанию демократической культуры обучающихся.....	191
<i>Орловский В.П.</i> Понятие «образование» в православной педагогике. Онтологический аспект.....	193
<i>Ворожцова С.В.</i> Опыт взаимодействия организации дополнительного образования детей и школы.....	196
<i>Зайцева Н.В.</i> Виртуальное взаимодействие родителей и учителя начальных классов как условие воспитания ребенка.....	200

<i>Смирнов В.Е.</i> SMART-технологии в работе с детьми дошкольного возраста.....	206
<i>Кораблева А.А.</i> Функции, задачи и составляющие успеха современных олимпиад по педагогике .....	210
<i>Яковлева Ю.В.</i> Теоретико-методологические подходы к процессу педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов.....	213
<i>Яшков А.Б.</i> Поле социального запроса к качествам выпускников общеобразовательной школы в ракурсе типов образовательного процесса.....	220

### **СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ КОНФЛИКТОЛОГИИ**

<i>Титова Л. Г.</i> Технология управления образом конфликта.....	225
<i>Калинкина И. В., Мухортова К. А.</i> Теоретические и практические проблемы исследования двойной морали как одной из причин конфликтности личности.....	231
<i>Фурманова Ю.С., Юферова М.А.</i> Психологические особенности межличностных конфликтов подростков - воспитанников детского дома.....	239
<i>Калинкина И. В., Смирнова А. М.</i> Религиозная мораль и современная политика.....	242
<i>Горелик М. А., Калинкина И. В.</i> Государственно-национальная политика и межнациональные отношения....	249
<i>Санина Ю. И.</i> Роль региональных СМИ в современных конфликтах.....	255
<i>Брагина Т.А.</i> Деятельность школьной службы примирения как условие формирования конфликтологической компетенции участников образовательного процесса.....	259

### **СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Гурьянчик В.Н.</i> Социально-психологические проблемы выбора профессии.....	263
<i>Дергачев Б.И.</i> Современные тенденции менеджмента в образовательной сфере.....	266



<i>Филиппов Г.А.</i> Социокультурный подход в исследовании социальных систем.....	269
<i>Золотарева С.С.</i> Педагогическое влияние как фактор формирования групповой самооценки.....	280
<i>Зосимчук В.Н.</i> Культура управленческой деятельности офицера.....	282
<i>Гавин А.Н.</i> Методика и методы анализа и оценки финансового состояния хозяйствующего субъекта.....	286
<i>Исаев А.Н.</i> Организация электронного документооборота центра ДПО в ЛОЦМАН: КБ.....	291
<i>Картавий С.Н., Картавая Е.С.</i> Особенности профессионального развития личности преподавателя.....	294
<i>Кабанова Л.В.</i> Совершенствование системы развития компетенций сотрудников вуза.....	306
<i>Личак Н.А.</i> Продвижение образовательных услуг в сети Интернет.....	308
<i>Луппова П.В.</i> К вопросу об организации внутрифирменного обучения.....	311
<i>Маслехин В.Л.</i> Стереотипы и их роль в педагогическом общении.....	315
<i>Монахов О.Н., Захаров Н.В.</i> Конфликт интересов педагогического работника: проблема урегулирования.....	320
<i>Осьмачко С.Г.</i> Методологический симулякр бюрократической педагогики.....	329
<i>Оторчкина А.Е.</i> Кадровая политика правительства в сфере народного образования в Российской империи первой половины XIX века (на материалах губерний Верхней Волги).....	333
<i>Павлов А.Л., Павлова Д.С.</i> Современные особенности системы управления образовательным процессом вуза ...	343
<i>Разумова О.А.</i> Организация волонтерской деятельности студентов на примере ярославской областной молодежной общественной организации «Союз студентов».....	348
<i>Сакулин М.Г.</i> Использование современных образовательных технологий в учебном процессе высшей военной школы: теория и практика.....	351

<i>Сарафанова И.Е.</i> Личностный и деятельностный компонент организационно-управленческой компетентности менеджера.....	357
<i>Учуева Л.С.</i> Организация взаимодействия воспитанников центров социальной реабилитации и детей из благополучных семей.....	366
<i>Савина С.А.</i> Подготовка рабочих кадров на основе дуального образования В ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж».....	369
<i>Лоханин А.М.</i> Конфликтные ситуации и их разрешение в процессе обучения иностранных студентов.....	377

#### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Золотарева А.В.</i> Механизмы сопровождения непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей.....	383
<i>Кашина О.В.</i> Персонификация профессионального развития педагогов дополнительного образования в процессе внутрифирменного обучения.....	394
<i>Криницкая Г.М.</i> Развитие дидактической культуры магистров по направлению подготовки «Дополнительное образование».....	401
<i>Ларионова Е.С.</i> К вопросу о социальной активности студентов.....	413
<i>Тихомирова Н.Г.</i> Системный подход к организации практики.....	417
<i>Пикина А.Л.</i> Условия тьюторского сопровождения одарённого подростка.....	423
<i>Разумова А.Б.</i> Проектирование индивидуальных образовательных траекторий детей в пространстве неформального образования.....	429
<i>Куличкина М.А.</i> Меры, направленные на увеличение охвата детей, обучающихся по дополнительным образовательным программам в МОУ ДОД Детско-юношеский центр «ЛАД».....	434

<i>Степаренко А.А.</i> Управление человеческими ресурсами в организации дополнительного образования детей.....	441
<i>Нагорная Е.А.</i> Проблема патриотизма современной молодежи в России.....	448
<i>Золотарёва А.В., Чешуина Е.И.</i> Формирование гражданско-патриотических компетенций в условиях физкультурно-оздоровительной работы.....	455
<i>Топчий Д. В.</i> Белл-Ланкастерская система взаимного обучения: примеры применения в условиях школ современности.....	461
<i>Сведения об авторах</i> .....	469

*Научное издание*

**Педагогические и психологические проблемы  
современного образования**

Ч.1

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева

Подписано в печать 07.09.2015. Формат 60х90/16.  
Объем 30,25 п.л., 23 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 251.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВПО  
«Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»

Типография ЯГПУ  
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852)32-98-69