12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2018

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2018

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2018

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2308-717X (Online)
ISSN 2308-7218 (Print)
ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ОСНОВАН В 2013 г.
Выходит 2 раза в год

Серия № 1. **Психологические и педагогические науки** ВЫПУСК 2 / 2018

Учредитель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Издатель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2/2018: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л.А. Косолапова (зам. отв. ред. сер.), Н.А. Гангнус (отв. секретарь вып.), Е.К. Гитман, Л.В. Коломийченко, А.И. Санникова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 268 с. – 2,7 Mb.

Второй выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») состоит из *семи разделов*.

Первый раздел выпуска содержит результаты фундаментальных и прикладных исследований, проводимых в контексте исследовательской программы научной педагогической школы «Обучение и воспитание в открытом образовательном пространстве» (проф. Л.А. Косолапова). *Второй раздел* включает материалы Всероссийского форума «Гуманистический дискурс современного образования и науки», раскрывающие позиции участников по вопросам становления гуманистического мировоззрения личности в условиях постиндустриального общества, коммуникативных компетенций как ресурса гуманизации образования. В *третий раздел* включены статьи, отражающие философские основы исследований в области педагогики. *Четвертый раздел* посвящен итогам исследований, связанных с выявлением результатов внедрения тьюторских технологий при организации духовно-нравственного, экологического воспитания, развития тьюторской позиции педагогов, работающих с интеллектуально одаренными подростками. *Пятый и шестой разделы* включают статьи, освещающие вопросы методики: преподавания иностранных языков и организации образовательного процесса в вузе соответственно. *Седьмой раздел* выпуска посвящен 100-летию системы дополнительного (внешкольного) образования в нашей стране и отражает вопросы истории, теории и методики дополнительного образования детей.

Издание адресовано ученым и специалистам в области теории педагогики и образования, аспирантам, студентам, работникам высшего образования и среднего специального образования.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:

Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. ред.)
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., и. о. заведующего кафедрой педагогики ПГНИУ (зам. отв. ред.)
Л.Л. БАЛАНДИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., и. о. заведующего кафедрой педагогики ПГНИУ
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ
Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ
Л.В. КОЛОМИЙЧЕНКО – д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии
А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф. кафедры социальной педагогики ПГГПУ

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54747 от 17.07.2013 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:
URL: http: // www.vestnik1.pspu.ru
Электронная почта журнала: pedagog@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне,
lbalandina2017@yandex.ru – Баландиной Людмиле Леонидовне

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2018

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ» 6

Косолапова Л.А. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОГРАММА 6

Гаманенко Н.П. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ КОЛЛЕДЖА.....19

Ильина И.В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ..... 25

Макаренко Е.В. ПРОЕКТНАЯ ЗАДАЧА КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОЕКТНО-ЗАДАЧНОЙ ТЕХНОЛОГИИ 33

Богомолов А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ К ОБУЧЕНИЮ ПОДЧИНЕННЫХ..... 40

Косикова С.В. УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ОРИЕНТИР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО УРОВНЕЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМЫ К ЕЕ РЕШЕНИЮ 45

Лебедева К.М. НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В СЕМЬЕ 52

Лучникова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ..... 57

Лыскова Г.Т. ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ..... 63

Пигарева Н.Г. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА..... 69

Таизова О.С. ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 74

РАЗДЕЛ 2. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 82

Гулк Е.Б., Захаров К.П. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 82

Липкина Н.Г., Щербакова Н.Г. ВОЗМОЖНОСТИ СЕМЕЙНОГО КЛУБА В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ..... 89

Лямова О.О. НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА КАК ОСНОВА ПРОЯВЛЕНИЯ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ 99
Обеременко Л.Г. ЗДОРОВЬЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК 106
Рогожникова Р.А., Шлыкова Н.И. ВОСПИТАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ 113
Сергеева Т.Б. ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА 119
Санникова А.И., Пестова Е.Г. «КРЕАТИВНОЕ ЛИДЕРСТВО» КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА 126
Черненькая С.В. КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 133
РАЗДЕЛ 3. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ 138
Апанасенко О.М. ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ 138
Жигулева Л.Ю. ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ 146
РАЗДЕЛ 4. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ 153
Косолапова Л.А., Бидюк Г.М. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМОВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ.... 153
Лобанова Е.С., Гангнус Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ ТЬЮТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ 161
Мевх А.В., Гангнус Н.А. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ 172
РАЗДЕЛ 5. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 177
Дьякова Т.А., Сашина А.С. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОКОМПОНЕНТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД) 177
Чередниченко О.Н. ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ 190
РАЗДЕЛ 6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 204
Крюкова Е.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ III–IV КУРСОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЬ – «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ») ... 204

РАЗДЕЛ 7. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ 216
Косолапова Л.А., Сулейманова С. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРМИ И ПЕРМСКОГО КРАЯ (1992–2018 ГГ.)..... 216
Казымова О.А., Сулейманова С. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 236
Липкина Н.Г., Оборина Е.М. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.... 246
Рогожникова Р.А., Путина Н.Н. ВОСПИТАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 252
Чубис С.Г., Сулейманова С. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА 260

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

УДК 37.01

Косолапова Лариса Александровна
доктор педагогических наук, профессор,
и. о. заведующего кафедрой педагогики Пермского государственного национального исследовательского университета,
профессор кафедры педагогии и психологии Пермского гуманитарно-педагогического университета

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, тел. +7(342) 239-64-66
e-mail: la_kossolapova@list.ru

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОГРАММА

Larisa A. Kosolapova
PhD, Professor, Acting Head of the Department of Pedagogy of the Perm State National Research University, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-Pedagogical University

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State National Research University», Perm, Russia
8, Genkel, Perm, Russia, 614068
e-mail: la_kossolapova@list.ru

TRAINING AND EDUCATION IN THE OPEN EDUCATIONAL SPACE: CONCEPTUAL BASES AND RESEARCH PROGRAM

Аннотация. Охарактеризованы истоки, концептуальные основы научной педагогической школы, к которым относятся идеи дополнительности видов деятельности, актуализация образовательного потенциала которых осуществляется через их *взаимопереходы*; стимулирования самопроцессов (самопознания, самоопределения, самообразования, самосовершенствования и др.); разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающегося; открытость и насыщенность образовательного пространства. Также представлены основные полученные результаты и исследовательская программа на ближайшие годы.

© Косолапова Л.А., 2018

Ключевые слова: научная школа, открытое образовательное пространство, самоорганизация сложных неравновесных систем, принцип дополнительности, взаимопереходы, индивидуальный образовательный маршрут, профессиональное и личностное саморазвитие.

Abstract. This article describes the origins, the conceptual foundations of the scientific pedagogical school, which include the ideas of additionality of activities, the actualization of the educational potential of which is carried out through their mutual transitions; stimulation of self-processes (self-knowledge, self-determination, self-education, self-improvement, etc.); the development and implementation of the student's individual educational routes; openness and saturation of the educational space. Also presented are the main results obtained and a research program for the coming years.

Key words: scientific school, open educational space, self-organization of complex non-equilibrium systems, the principle of complementarity, mutual transitions, individual educational route, professional and personal self-development.

Педагогика как наука о педагогических *процессах* (традиционно – о целостном процессе обучения и воспитания, реализуемом в разных образовательных контекстах) ориентирована на накопление *адекватного реалиям современной жизни* теоретического и прикладного педагогического знания.

Как обучать и воспитывать в условиях стремительного наращивания знаний об окружающем мире, принципиальной доступности информации и сложности дифференциации сущностных знаний от информационного шума; все большей открытости образовательных систем; осознания значимости не только формального, но и дополнительного (неформального) и информального образования; признания не только необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося, но и права субъекта на определение цели и содержания собственного образования; заказа на системное и научное знание – с одной стороны, а с другой – на прикладной характер образовательного результата, формирование компетенций, обеспечивающих успешность личности в разных сферах жизни?

Открытость и насыщенность образовательного пространства, взаимопереходы (актуализация «дополнительности» видов деятельности, сред, контекстов) как механизм, обеспечивающий результативность педагогического процесса, индивидуальная образовательная программа (маршрут) обучающегося, стимулирование самопроцессов (самопознания, самоопределения, самообразования, самосовершенствования и др.), формирование профессионально-исследовательской деятельности педагога – вот идеи, которые рассматриваются в исследованиях нашей формирующейся научной педагогической школы.

В данной статье будут охарактеризованы истоки, концептуальные основы научной педагогической школы, полученные результаты и исследовательская программа на ближайшие годы.

Проводимые нами исследования опираются на традиции и развивают идеи дидактической школы Галины Дмитриевны Кирилловой (1926–2017).

Научная школа проф. Г.Д. Кирилловой на протяжении 40 лет (с средины 1970-х гг. XX в.) исследует проблемы развивающего обучения как целостной системы [4], опираясь на системный и целостный подходы.

В соответствии с с*истемным* подходом объекты рассматриваются как целое, состоящее из связанных между собой элементов и обладающее признаками целостности, наличия двух и более типов связи между элементами, структурности, иерархичности, многоаспектности, взаимозависимости системы и среды (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин).

Целостностный (холический) подход предполагает рассмотрение объектов со сложной структурой, в их интегрированности, самодостаточности, автономности относительно окружения, характеризует качественное своеобразие, обусловленное специфическими закономерностями функционирования и развития этих объектов (Б.М. Кедров, А. Леман, А. Майер-Абих, Я. Смэтс).

Ключевыми для понимания логики наших исследований можно считать выводы данной дидактической школы о взаимозависимости содержания и метода в процессе познания: новое содержание предполагает применение иных (не использованных ранее / более сложных) методов обучения, при этом, метод не пассивен, он определяет *уровень* раскрытия содержания. Характеристики *знания* (как единства содержания/информации *и метода*) напрямую зависят *от процесса* его формирования: эмпирический метод познания обеспечивает частное, эмпирическое знание, тогда как диалектический, основанный на выявлении противоречия, постановке познавательной задачи и выявлении *учащимися при поддержке учителя* сущностных закономерностей – системное, обобщенное, теоретическое. При этом, что важно, познавательный интерес возникает у обучающихся, когда *обучение соответствует процессу познания*.

Выполненное под руководством проф. Г.Д. Кирилловой исследование на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Формирование ответственного отношения учащихся к учению как интегративного личностного образования» (1990) содержало ряд идей, получивших развитие в дальнейшем [6].

Например, был сделан вывод о том, что и проявление (целостно – через характеристику «доводит дело до конца»), и формирование ответственного отношения к учению зависит от уровня познавательных возможностей учащихся; о возможностях и единстве различных видов познавательной деятельности: учебно-познавательной деятельности на уроке, внеурочной («внеклассной по предмету») и дополнительного образования («внеучебной работе познавательного характера, организуемой в системе самостоятельных решений учащихся»).

Именно благодаря *учебно-познавательной деятельности на уроке* в большей мере формируется и проявляется ответственное отношение обучающихся, имеющих *низкий* уровень познавательных возможностей и проявляется преимущественно *как исполнительность в процессе обучения.*

Во *внеурочной познавательной деятельности* (в 1980–90-х гг. использовался термин «внеклассная работа по предмету»), причем организуемой через инициирование *самостоятельных решений детей,* наилучшим образом формируется ответственное отношение к учению у школьников со *средним* уровнем познавательных возможностей.

Для детей с *высоким* уровнем познавательных возможностей можно говорить об ответственном отношении к учению, если они проявляют *инициативу, активность, самостоятельность, исполнительность, готовность помочь товарищу* не только двух ранее охарактеризованных видах познавательной деятельности, но и *за пределами урока и школы*: в объединениях дополнительного образования, в олимпиадном движении.

Следовательно, учащимся класса надо предоставлять широкое поле возможностей, позволяющих проявить *все признаки* ответственного отношения к учению и помочь ребенку сделать выбор форм и способов активности, соответствующих потенциалу: сформировать *индивидуальный образовательный маршрут*, как сказали бы мы сегодня.

Как доказал педагогический эксперимент, проявление ответственного отношения к учению *в системе самостоятельных решений* является результатом построения *целостного* учебно-познавательного процесса, в котором предоставляется возможность для учащихся проявить себя *на всех этапах деятельности* от целеполагания до анализа, объединенных *единым циклом* в разных *видах познавательной деятельности,* являющихся *дополнительными* относительно друг друга: урок – внеклассная по предмету – внеучебная познавательного характера. Данная зависимость и является ключом к построению технологии формирования ответственного отношения подростков к учению в развивающем обучении.

Обеспечив потенциальную возможность многократного вариативного проявления ответственного отношения к учению для *всех обучающихся*, необходимо оказать целенаправленную помощь и поддержку *конкретным детям, осуществляя ее дифференцированно*, исходя из проблем выделенных ранее групп учащихся.

К истокам нашей научной школы могут быть также отнесены идеи, разрабатываемые Пермской научной педагогической школой «Внушение в педагогическом процессе» проф. Израиля Ефремовича Шварца (1919–1989).

В своих работах [10] И.Е. Шварц обосновывал идею *синергии* (*дополнительности*) осознаваемой и неосознаваемой сфер личности, создание ресурса для позитивных изменений в одной из сфер личности средствами, накопленными в другой. Так, в работах последователей ученого был теоретически доказан и экспериментально подтвержден механизм *перевоспитания, ресоциализации подростков* средствами влияния на неосознаваемую сферу личности. Так, благодаря формированию *позитивных установок* обеспечивалось *осознание*, *принятие* значимых ценностей и – в последующем – осознанное социально одобряемое *поведение* (проф. А.С. Новоселова, доц. Т.П. Гаврилова).

Близка нашей научной школы идея *развития* потенциала личности, а именно *творческого потенциала*, исследование педагогических закономерностей данного процесса осуществлено в работах проф. А.И. Санниковой (последователя И.Е. Шварца) и ее аспирантов, при этом «*готовность* личности к развитию своего творческого потенциала» рассматривается как сложное динамическое образование, формирующееся по механизму установки на разных уровнях осознанности [9].

Обратим внимание, что обоснованный в контексте исследования физических явлений *принцип дополнительности (*У. Джеймс, Н. Бор) продуктивен также для объяснения и проектирования педагогических процессов. Согласно данному принципу объекты необходимо рассматривать во взаимоисключающих системах описания. Разнообразные аспекты объекта считаются равноценными и необходимыми взаимодополняющими друг друга элементами. Только в сочетании друг с другом они дают максимально полное представление об объекте исследования. Какое-то свойство объекта оказывается наблюдаемым лишь тогда, когда объект утрачивает это свойство.

Большое значение играет в наших исследованиях идея *самоорганизации* – свойства сложной нелинейной системы, для которой характерно наличие зон неопределенности, вероятностный характер реагирования, быстрая эволюция через нелинейную положительную обратную связь, способность системы генерировать новые упорядоченные структуры и переходить в наиболее устойчивые состояния (И. Пригожин, Г. Хакен, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов).

Идеи дополнительности, самоорганизации сложных нелинейных систем, в сочетании с принципами системности и целостности явились методологической основой при разработке теории *экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике* (исследование проводилось в период 1992–2010 гг.).

В соответствии с концепцией *экспериментально-аналитического обучения педагогике* [5], данный процесс должен быть *нацелен* на отработку *умения субъекта самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и компетентно творчески применять его в создаваемом антропоориентированном педагогическом процессе*.

Реализация данной цели обучения педагогике позволяет выпускнику педагогического вуза включаться в педагогический процесс как в поток динамично меняющихся педагогических ситуаций, имеющих решение при помощи постоянно обновляемой педагогической теории и собственных профессионально-личностных ресурсов, что характеризует современного компетентного специалиста в условиях постиндустриального общества.

Отработка *механизма взаимопереходов теории и практики*, обусловливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства, обеспечивает «запуск» процесса профессионально-личностного *саморазвития*.

Переход рассматривается как движение через что-либо, по чему-либо, замена одного другим; как последовательная актуализация потенциала дополнительных относительно друг друга видов деятельности *за счет ресурсов друг друга*; переход имеет некоторую длительность, т.е. временн*ую* характеристику.

В качестве основного механизма экспериментально-аналитического обучения педагогике выступает *многократное вариативное* повторение, отработка *переходов* «теория – практика» и «практика – теория». Благодаря этому обеспечивается поэтапное формирование интегрированной *профессионально-исследовательской деятельности* (рис. 1).

Теория в данном контексте – это и *системное обобщенное знание,* и *процесс выявления* (познания) закономерности: организация *познавательной деятельности* на основе анализа практики (образовательной ситуации, рефлексии собственного опыта и др.), с последующим прогнозированием и проектированием – с опорой на имеющиеся знания – педагогического процесса. *Практика* в исследовании рассматривается *и как педагогическая деятельность* – насыщенное процедурами диагностики, основанное на знании закономерностей *взаимодействия* взрослого и ребенка в разных видах деятельности*, и как опыт* практической педагогической деятельности.

Содержание *перехода теория – практика, практика – теория* в процессе обучения студентов педагогике раскрывается *с помощью категорий*: познавательная деятельность, практическая педагогической деятельность, профессионально-исследовательская педагогическая деятельность, обобщенное личностное знание, ценности и алгоритмы профессиональной деятельности.

Рис. 1. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике (макроцикл)

Как показало наше исследование, использование в качестве методологической основы обучения педагогике *идеи дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельностей* предполагает, что:

- основу обучения педагогике в педагогических учебных заведениях составляют *несколько видов познавательной и практической педагогической деятельности*. Познавательная деятельность развивается посредством перехода от действий под руководством преподавателя (проблемное обучение) к самостоятельной исследовательской работе. Совершенствование практической педагогической деятельности происходит благодаря реализации идеи

контекстного обучения, переходу от квазипрофессиональной (активные формы обучения, игровые технологии) к учебно-профессиональной (включая использование проектной технологии), затем к профессиональной;

- практико-ориентированный характер педагогики как науки, в которой теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного педагогического знания/действия определяет особенности методики преподавания педагогики, предполагает не чередование этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности (см. рис. 1); принципиальное единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой соответствует логике преподавания педагогики, адекватной ее сущности;
- обучение студентов педагогике ориентировано на разноуровневую интеграцию познавательной и профессиональной педагогической деятельностей, причем, цель интегрированной деятельности определена особенностями профессиональной, средства – спецификой познавательной деятельности, а результат обнаруживается и в познавательной, и в профессиональной деятельностях;
- системность использования всего многообразия используемых видов познавательной и практической педагогической деятельности и их усложнение в процессе обучения педагогике обеспечивает развитие субъектной позиции студентов.

Рис. 2. Стимулирование профессионально-личностного саморазвития студента в процессе экспериментально-аналитического обучения педагогике

В соответствии с концепцией экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике их профессиональное *образование* рассматривается как *поэтапный переход студента к самообразованию в области педагогики и саморазвитию как субъекта педагогической деятельности* (рис. 2). Это достигается, в частности, благодаря реализации

положения о том, что свободное раскрытие личности обеспечивает *избыточная и многовариантная гуманитарная образовательная среда вуза, города, страны,* стимулирующая активность студента и преподавателя по освоению и преобразованию среды.

Осознание педагогических закономерностей побуждает самообразовательную деятельность субъекта изучения педагогики и потребность применить (*экспериментально* проверить) закономерность на практике с целью повышения эффективности педагогической деятельности (см. рис. 2).

Выявление проблем и осознание необходимости изменить ситуацию в практической педагогической деятельности обусловливает *анализ* качества компонентов образовательной системы, осмысление закономерностей педагогического процесса, выявление характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок), что приводит как к запуску механизма самосовершенствования, так и к выявлению не только частного, но и обобщенного педагогического знания (см. рис. 2).

Обозначенные концептуальные идеи – актуализации потенциала *дополнительности* видов деятельности (сред, контекстов) через их *взаимопереходы*, разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов обучающегося, стимулирование самопроцессов (самопознания, самоопределения, самообразования, самосовершенствования и др.), в частности, благодаря открытости и насыщенности образовательного пространства обеспечили решение исследовательских проблем в работах И.В. Ильиной (2014), С.Н. Козловой (2015), Е.В. Макаренко (2015), В.И. Петровой (2017), Н.П. Гаманенко (2018).

Так, диалектическое единство опыта и знания, слова и дела, *взаимопереходы* практика – теория и теория – практика рассматриваются в качестве механизма формирования не только профессиональных, но и социальных компетенций студентов профессионального колледжа [2].

Дополнительность учебного процесса и процесса профессиональной деятельности играет ключевую роль при подготовке будущих медицинских сестер. Диалектическое единство индивидуального стиля обучения студента и *достигаемого* уровня сформированности *специальных* профессиональных компетенций (основанных на требованиях профессионального стандарта) определяет необходимость индивидуализации процесса обучения. Это обеспечивается путем самостоятельного и ответственного выбора студентом *образовательного маршрута*, гарантирующего отработку взаимопереходов теории и практики и как результат – постепенный *переход* от предпочитаемого способа деятельности студента к профессионально значимому [3].

Дополнительность *внешних относительно учебного класса* (насыщенное образовательное пространство школы) и *внутренних условий* (создаваемых педагогом внутри класса – учебная программа и образовательная, предусматривающие возможность использования системы проектных задач) обеспечивает успешное формирование учебно-познавательной компетенции младшего школьника. Данный процесс опирается на *взаимосвязь* между

этапами организации решения проектной задачи и формированием универсальных учебных действий, через которые *проявляется* учебно-познавательная компетенция учащегося в начальной школе.

Самоорганизация в системе формирования учебно-познавательной компетенции основана на поэтапном включении в образовательный процесс системы проектных задач, предполагающих усложнение содержательной части и обогащении образовательного пространства школы, благоприятно влияющего на формирование учебно-познавательной компетенции младшего школьника [7].

Положительная динамика формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров неязыковых педагогических направлений – как в целом, так и всех ее компонентов – обеспечивается благодаря построению и реализации модели *иноязычного образовательного пространства вуза*, объединяющего как *дополнительные* учебную и внеаудиторную иноязычную коммуникативную деятельность студентов в целостный образовательный комплекс, включающий пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты [8].

Доказана *дополнительность механизмов* формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: реализация практико-ориентированной образовательной программы, основанной *на взаимопереходах* «теория – практика», «практика – теория» и выстраивание *индивидуальной траектории* совершенствования профессиональной педагогической деятельности в логике доминирующего в настоящий момент подхода – взаимосвязь которых обеспечила повышение уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: освоение сущности компетентностного подхода педагогами на основе практико-ориентированной программы выступает содержательной основой при построении индивидуальной траектории совершенствования своей профессиональной педагогической деятельности, а реализация индивидуальной траектории стимулирует мотивацию к освоению сущности современного педагогического подхода, форм, методов и средств его реализации [1].

Исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, выполненные под нашим руководством и защищенные в период 2014–2018 гг. решены в контексте научной разработки компетентностного подхода, направлены на выявление закономерностей формирования учебно-познавательной компетенции младшего школьника (Е.В. Макаренко), социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций, осваивающих рабочие профессии (И.В. Ильина), специальных профессиональных компетенций студентов среднего медицинского учебного заведения (С.Н. Козлова), профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата неязыковых факультетов (В.И. Петрова); на определение совокупности организационно-педагогических условий формирования готовности педагогов колледжа к

совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода (Н.П. Гаманенко).

Основные научные результаты заключаются в том, что:

– выявлены сущность и компонентный состав, уточнены или сформулированы современные трактовки *понятий* в рамках объекта и предмета проведенных исследований, что способствует упорядочению научного аппарата педагогики;

– выявлены характеристики, позволяющие целенаправленно формировать социально и личностно значимые компетенции: этапы и стадии формирования, уровни сформированности, критерии и показатели оценивания уровня сформированности искомой личностной характеристики;

– определены подходы, обеспечивающие успешность формирования компетенций *у разных категорий обучаемых*: системный, деятельностный и компетентностный – при формировании учебно-познавательной компетенции младшего школьника и социальной компетенции у будущих рабочих; системный, личностно-деятельностный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, пространственно-средовой – при формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров; индивидуальный, личностно ориентированный, деятельностный, контекстный, экспериментально-аналитический – при формировании профессиональных компетенций у будущих медицинских сестер; системный, деятельностный, личностный и компетентностный – при формировании готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода;

– разработаны и экспериментально проверены модели процессов формирования обозначенных компетенций и условия из успешной реализации.

Ключевой идеей во всех работах выступает *внимание к человеку-учащемуСЯ*:

– учет уровня познавательных возможностей и индивидуального стиля учения, выявление типичных образовательных маршрутов (С.Н. Козлова, В.И. Петрова);

– расширение образовательного пространства учащегося для осознания и удовлетворения его индивидуального образовательного запроса (Е.В. Макаренко, В.И. Петрова);

– решение проектной задачи, разработка и реализация индивидуального учебного или профессионально-исследовательского проекта в процессе образования, переходящего в самообразование (Н.П. Гаманенко, Е.В. Макаренко, В.И. Петрова);

– создание условий для формирования *готовности* к саморазвитию, самообразованию (Н.П. Гаманенко).

Более детально познакомиться с результатами исследований позволит анализ диссертационных материалов [1; 2; 3; 7; 8], а также монографий, статей, методических изданий последних лет, которые посвящены:

– анализу подходов к педагогике как системе научного знания и учебной дисциплине;

– характеристике моделей преподавания педагогики;

– методике преподавания педагогики;

– особенностям образовательного процесса в педагогическом вузе;

– условиям формирования готовности выпускника педагогического вуза действовать в ситуациях неопределенности;

– новым ролям педагога при реализации профессиональной деятельности и индивидуальным маршрутам формирования педагогической компетентности *не*профессиональных педагогов – родителей;

– многозначности трактовки категории «индивидуализация» в педагогическом контексте и вариантам создания пространства самоопределения обучающегося.

Исследовательская программа научной школы на ближайшие годы определяется вызовами времени:

– Содержание образования, оно сейчас может быть как структурированным, так и рассредоточенное в среде – как педагогически сопровождать образование человека?

– Личный опыт и научное знание – как учитывать в образовании объективный опыт человечества и личный опыт человека, как взаимоусиливать, а не противопоставлять эти элементы содержания образования?

– Доступность, избыточность информации и одновременно информационный шум, фрагментарность, эмпиричность знаний – как эффективно обучать в данных обстоятельствах?

Ряд исследований посвящены *научному обоснованию технологий профессионального и непрофессионального педагогического образования в условиях открытого образовательного пространства*: формированию педагогической компетентности студентов-заочников в условиях дистанционной формы обучения (Н.В. Таринова), подготовке студентов педагогического вуза к реализации функции тьютора (А.Р. Францкевич); подготовке родителей дошкольников к выполнению воспитательной функции в семье (К.М. Лебедева), формированию тьюторской позиции учителя начальных классов в контексте образовательной организации (Н.Г. Пигарева).

По-прежнему в центре внимания *современные технологии профессионального образования*: обучения в техническом вузе студентов с особыми образовательными потребностями (Т.Ю. Скамьянова), обучения классическому танцу студентов-хореографов вузов культуры (Л.В. Манжелес), формирования педагогической готовности выпускников вузов войск национальной гвардии к обучению подчиненных (А.Н. Богомолов), развития профессионально значимых личностных характеристик будущих офицеров (А.А. Сырцев, А.К. Проскуров).

Исследуются характеристики важных для современного общества особенностей *общего образования:*

– *его результатов*, таких как гражданственность (Е.Н. Потехина), готовность обучающихся к социальному взаимодействию (Л.Ю. Жигулева), учебная самостоятельность обучающихся на этапе перехода от начального к основному общему образованию (С.В. Косикова), коммуникативные умения обучающихся начальной школы (Г.Р. Лыскова), личностное становление подростков (Д.И. Кириллина), ценностное отношение подростков к личной безопасности (А.М. Мясников), метапредметные умения интерпретации текста (О.С. Таизова);

– *сущностных характеристик*: поликультурность образования (О.М. Апанасенко, Н.А. Егорова), инклюзивное образование (Г.Р. Лыскова), особенности мужского воспитания (Д.И. Кириллина), возможность реализации учащимися индивидуальных образовательных маршрутов (Е.В. Лучникова);

– *педагогических условий, обеспечивающих его соответствие требованиям времени:* детское общественное объединение в современной общеобразовательной организации (Е.Н. Потехина), внеурочная деятельность в сельской малочисленной школе (Л.Ю. Жигулева), современный урок в контексте открытого образовательного пространства (О.М. Апанасенко, Е.В. Лучникова, Г.Р. Лыскова), открытость образовательного пространства школы (О.С. Таизова), медиаобразование в процессе реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ (А.М. Мясников).

Таким образом, опираясь на опыт предшественников, отвечая на вызовы времени наше научное сообщество ориентировано на выявление педагогических закономерностей обучения и воспитания в открытом образовательном пространстве.

Список литературы

1. *Гаманенко Н.П.* Формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2018. – 259 с.

2. *Ильина И.В.* Формирование социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2014. – 213 с.

3. *Козлова С.Н.* Индивидуализация обучения студентов среднего медицинского учебного заведения как фактор формирования специальных профессиональных компетенций: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Уфа, 2015. – 219 с.

4. Концепция научной школы Г.Д. Кирилловой [Электронный ресурс]. – URL: http://ro-kirillova.ru/concept

5. *Косолапова Л.А.* Обучение студентов педагогике: методологические и теоретико-технологические основы: моногр. – Пермь, ПГПУ, 2011. – 455 с.

6. *Косолапова Л.А.* Формирование ответственного отношения к учению как интегративного личностного образования [Электронный ресурс] // Технологии развивающего обучения: сб. науч. тр. / науч. ред. Г.Д. Кириллова. – СПб, 2002. – С. 101–112. – URL: http://ro-

kirillova.ru/attachments/article/44/tekhnologiya-razvivayushchego-obucheniya-sbornik-nauchnykh-trudov.pdf

7. *Макаренко Е.В.* Формирование учебно-познавательной компетенции младшего школьника в образовательном пространстве школы на основе системы проектных задач: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Н. Новгород, 2015. – 190 с.

8. Петрова В.И. Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров в образовательном пространстве вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2017. – 184 с.

9. *Санникова А.И.* Развитие творческого потенциала личности средствами образования: теория и опыт научного исследования [Электронный ресурс] // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2, ч. 1: электрон. науч. журн. / ред. кол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.), Н.А. Гангнус, Е.К. Гитман, Л.В. Коломийченко, А.И. Санникова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 2,3 Mb. – С. 94–101. – URL: http://vestnik1.pspu.ru/files/1-2014-2-1.pdf

10. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе [Электронный ресурс] // Учитель. Книга о профессоре Израиле Ефремовиче Шварце / сост. Н.Г. Липкина, Л.А. Косолапова, Б.М. Чарный, А.И. Санникова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2009. – С. 81–386. – URL: http://shvarts.pspu.ru/book/uchitel_vnushenie-v-ped-processe_shvarts.pspu.ru.pdf

УДК 377.112

Гаманенко Надежда Павловна
кандидат педагогических наук, преподаватель

ГБПОУ «Колледж олимпийского резерва Пермского края»,
Пермь, Россия
614039, г. Пермь, ул. Сибирская, 55
e-mail: gamanenko_np@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ КОЛЛЕДЖА

Nadezhda P. Gamanenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher

State Budgetary Vocational Educational Institution
«College of the Olympic Reserve of the Perm Region», Perm, Russia
55, st. Siberian, Perm, Russia 614039
e-mail: gamanenko_np@mail.ru

METHODOLOGICAL BASES OF IMPROVING THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS OF THE COLLEGE

Аннотация. Рассматривается взаимосвязь взаимодополняющих подходов (компетентностный, деятельностный, личностный, системный), обеспечивающих формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа в логике компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный, деятельностный, личностный, системный подходы, совершенствование профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа.

Abstract. The article discusses the relationship of complementary approaches (competence, activity, personality, system), ensuring the formation of readiness of college teachers to improve the professional pedagogical activity of college teachers in the logic of the competence approach.

Key words: competence, activity, personal, systemic approaches, improvement of professional pedagogical activities of college teachers.

Преподаватель колледжа, ориентированный на запросы динамично развивающегося производства, вынужден постоянно (не эпизодически!)

© Гаманенко Н.П., 2018

совершенствовать организуемый им педагогический процесс. Каковы ориентиры, позволяющие определить цель изменений, содержание и механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, действовать эффективно и адекватно зафиксировать полученный результат? Каковы методологические основы совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа?

В нашем исследовании объективное решение такого вопроса, как формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода было обеспечено интеграцией четырех взаимодополняющих подходов: компетентностного, деятельностного, личностного и системного.

В обобщенном виде схема взаимодополняющей связи выбранных подходов представлена на рисунке.

Рис. Взаимодополняющая связь компетентностного, деятельностного, личностного и системного подходов, представляющая методологическую основу исследования проблемы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности

Рассмотрим каждый из обозначенных нами подходов исследования.

Цель совершенствования профессиональной педагогической деятельности зависит от происходящих социально-экономических изменений в обществе, модернизации профессионального образования. В процессе модернизации российского образования на современном этапе компетентностный подход рассматривается как один из главных путей повышения качества образования. Именно поэтому новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования нацелено на формирование у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций.

Компетентностный подход выступает методологической основой для разработки модели успешного специалиста, в рамках которой непосредственно определяются виды, структура и специфика его компетенций.

Компетентностный подход в настоящее время выступает основой обновления содержания профессионального образования и является инновационным для содержательной деятельности педагогов в процессе совершенствования профессиональной педагогической деятельности (Г. Бермуса, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, Е.Я. Когана, О.Е. Лебедева, А.И. Субетто). В связи с этим особое значение приобретает готовность педагога СПО к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в соответствии с логикой компетентностного подхода, которая выражается в поиске более эффективных способов решения педагогических задач, способности адаптироваться к новым требованиям при подготовке специалистов среднего звена. Именно компетентностный подход обеспечивает в исследуемой проблеме определение содержания формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности и определяет результат совершенствования педагогов в профессиональной педагогической деятельности в нашем исследовании.

Формирование готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности требует специальной, организованной работы с педагогами, поэтому мы обратились к деятельностному подходу (В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, П.Г. Щедровицкого). Деятельностный подход в нашем исследовании позволил рассматривать формирование готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода с позиции структуры деятельности, выявляя ее ключевые компоненты: цель, объект, субъект, средства, методы, результат. С позиции деятельности педагог выступает в роли субъекта деятельности. Направленность деятельности педагога на совершенствование своей профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода выражается в его готовности к самостоятельному целеполаганию, планированию, организации и осуществлению деятельности посредством непрерывного поиска информации и сотрудничества. Применительно к нашему исследованию, говоря о повышении уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода, следует это принимать за конечный результат, таким образом, цель – повышение уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода. Рассматривая повышение уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода, необходимо иметь в виду конкретный предмет той или иной цели.

В нашем случае средством достижения поставленной цели (повышение уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию

профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода) является решение следующих задач:

1) разработать критерии и показатели уровней готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности;

2) определить уровень готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности (на примере компетентностного подхода);

3) разработать и освоить на практике педагогические условия и механизмы вовлечения педагогов колледжа в деятельность по формированию готовности их к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике инновационного (компетентностного) подхода.

Деятельностный подход требует специальной работы по выбору и организации деятельности (В.В. Давыдов [2], П.Г. Щедровицкий [6]). В нашем случае это организация совместной деятельности субъектов образовательного процесса: администрации – педагога, педагога – педагога, педагога – студента, – в процессе которой выясняются профессиональные затруднения и проблемы, активизируются возможности педагогов по поддержке мотивации к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода. Поэтому *деятельностный подход* позволил нам определить механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, одним из которых выступило обеспечение многократных вариативных взаимопереходов «теория – практика», «практика – теория» в ходе реализации практико-ориентированной образовательной программы [3].

Успешность формирования готовности зависит от субъектной позиции самого педагога и определяется его личностными качествами. Средство и решающее условие развития личности – деятельность, это обусловливает тесную связь деятельностного подхода с личностным, поэтому изучение процесса формирования готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности требует рассмотрения проблемы с личностных позиций, следовательно, обратились к личностному подходу.

Систематизирующей основой личностного подхода является личность как «субъект познания»: ее развитие, самопознание, самовоспитание. В нашем исследовании понятие «личность» мы рассматриваем, опираясь на положения гуманистической теории, в которой выделяют два основных направления. Первое направление, «клиническое», представлено взглядами К. Роджерса [7]. Основоположником второго направления, «мотивационного», является А. Маслоу [5].

Личностный подход в нашем исследовании означает ориентацию на личность педагога при конструировании и осуществлении процесса формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, при которой личностная характеристика результатов готовности педагогов колледжа к

совершенствованию профессиональной педагогической деятельности становится главным критерием его эффективности. Приходим к этому выводу, основываясь на понимании личностного подхода К.Н. Ахвердиевым [1].

Личностный подход обеспечивает максимальный учет индивидуальной готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, этот учет осуществляется при проектировании содержания, выбора форм и методов, средств, формирования готовности педагога к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности в логике компетентностного подхода. В зависимости от уровня готовности педагога происходит пересмотр его собственной привычной профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, *личностный подход* в рамках нашего исследования позволил рассматривать формирование готовности к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности как индивидуальную деятельность педагога, где в зависимости от уровня готовности педагога предполагается выстраивать с ним индивидуальную траекторию совершенствования профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода при созданных для этого соответствующих организационно-педагогических условиях [4].

Для раскрытия целостности процесса совершенствования профессиональной педагогической деятельности педагогов колледжа, выявления его сложных связей и взаимодействий обратились к системному подходу. *Системный подход* представляет собой направление методологии научного познания с позиции рассмотрения изучаемых объектов как систем, т.е. совокупность элементов, связанных в единое целое. Элементами системы по формированию готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода выступают задачи, решаемые в рамках данного процесса.

Внешним системообразующим фактором выступает цель – повышение уровня готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода.

В качестве внутреннего системообразующего фактора выступает уровень готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности на основе компетентностного подхода.

К компонентам исследуемой системы относятся организационно-педагогические условия, механизмы формирования готовности, структура готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, система формирования готовности педагогов к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности обладает целевой направленностью (повышение уровня готовности педагогов), является целостной (обеспечивает интеграцию всех компонентов), универсальной (предоставляет возможность повторного применения), гибкой (обеспечивает

возможность адаптации к изменяющимся условиям), вариативной (обладает возможностью развития в процессуальном плане) педагогической системой.

Таким образом, интеграция выбранных подходов позволила установить взаимодополняющую связь, а именно:

– компетентностный подход обеспечивает содержательную характеристику формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности;

– деятельностный подход обосновывает характеристики исследуемого процесса, позволяет определить механизмы формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности;

– личностный подход позволяет ориентироваться на личностные качества педагога, выявляет индивидуальные условия формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию своей деятельности, определяет личностные характеристики результатов готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности, при этом отмечаем, что деятельность педагогов напрямую зависит от личностных характеристик педагога;

– системный подход позволяет целостно рассмотреть процесс формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности с позиции его структуры, компонентного состава и взаимосвязей и представить как педагогическую систему.

Список литературы

1. *Ахвердиев К.Н.* Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый: науч. журнал. – 2010. – № 6. – С. 308–310.

2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

3. *Косолапова Л.А.* Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: дис. … д-ра пед. наук / Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2010. – 520 с.

4. *Косолапова Л.А., Лебедева К.М.* Индивидуальные образовательные маршруты формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образования учреждения в контексте неформального образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 3–2. – С. 186 –190.

5. *Маслоу А.* Мотивация и личность: пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

6. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. – М.: Логос, 1993. – 235 с.

7. *Rogers C.R.* What understanding and acceptance mean to me // Journal of Humanistic Psychology. – 1995. – 35 (4). – P. 7–22.

УДК 37.035

Ильина Ирина Владимировна
кандидат педагогических наук,
и. о. методиста, преподаватель высшей квалификационной категории

ГБПОУ «Березниковский строительный техникум»,
Пермский край, Россия
Пермский край, г. Березники, ул. Свердлова, 126, тел. +7 (3424) 2-11-16
e-mail: ilina76@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Irina V. Ilyina
Kandidate of Pedagogical Science,
Acting Practitioner, Teacher of the Highest Qualification Category

State Budget Professional Educational Institution Berezniki Construction College
126, Sverdlova Street, Berezniki, Perm Region, Russia
e-mail: ilina76@list.ru

THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE AS A CONDITION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Аннотация. Освещается проблема формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций; предложена модель системы формирования социальной компетенции, разработанная на основе компетентностного, системного и деятельностного подходов; разработана программа формирования социальной компетенции, включающая теоретико-методологический, базово-практический, комплексно-репродуктивный и интегративно-творческий блоки. Рассматриваются педагогические условия, способствующие эффективному функционированию системы.

Ключевые слова: социальная компетенция, социализация, компетентностный подход, программа формирования социальной компетенции, социальный опыт, педагогические условия.

Abstract. The article is devoted to the formation of social competence among students of professional educational organizations; the model of the system of formation of social competence developed on the basis of competence, system and

© Ильина И.В., 2018

activity-based approaches; developed the program of formation of social competence, including the theoretical, methodological, basic, practical, complex and integrative reproductive-creative blocks. Discusses pedagogical conditions conducive to the effective functioning of the system.

Key words: social competence, socialization, the formation program approach competence social competence, social experience, pedagogical conditions.

Система профессионального образования представляет собой социальный институт, эффективность работы которого определяет не только состояние страны в текущий момент, но и перспективы ее дальнейшего благополучия [1]. Повышается спрос на уровень квалификации рабочего, возрастают требования к профессиональной компетентности специалиста, так как усложняются и совершенствуются технологические процессы, меняется производственное оборудование [5; 6; 8].

Роль рабочего в современном обществе повышается, расширяется функционал рабочих профессий. Вместе с этим очень важно при подготовке студентов к трудовой, профессиональной деятельности в процессе обучения в профессиональной образовательной организации дать навыки социальной жизни, так как часто эти подростки приходят в образовательную организацию из неблагополучной среды, трудных социальных условий [4].

Для того чтобы студент мог влиться в социальную среду и стать успешным, необходимо сформировать социальную компетенцию, которая позволит не только выстраивать отношения в социуме, но и от этого будет зависеть эффективность труда, дальнейшая профессиональная успешность.

В этой связи главным результатом подготовки выпускника, получившего рабочую профессию, должна стать интегральная характеристика, включающая систему сформированных ценностей, мобилизационная готовность к выполнению определенной деятельности, эффективное общение, соблюдение социальных норм взаимодействия [2; 3]. Появилась потребность не только в широких профессиональных знаниях, но и в социально-личностных качествах студентов: умение ориентироваться и адаптироваться к быстро меняющимся условиям профессиональной среды; мобильность; высокая мотивация к работе; умение и желание постоянно учиться; умение работать в команде; личная эффективность; организационный опыт; коммуникабельность; коммуникационные навыки; умение вести переговоры и т.д.

Актуальность формирования социальной компетенции как эффективного условия профессиональной социализации студентов определяется: на *общественно-государственном* уровне необходимостью повышения статуса студента, получающего рабочую специальность, его востребованности, конкурентоспособности; на *социально-педагогическом* уровне возрастающими требованиями к качеству подготовки выпускника средних профессиональных образовательных организаций (отделения подготовки квалифицированных рабочих); на *теоретико-методологическом* уровне потребностью создания теоретических основ формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций; на *методико-*

технологическом уровне необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций.

Под *социальной компетенцией рабочего* понимается особый вид его профессиональной компетенции, обеспечивающий возможность продуктивно взаимодействовать в трудовом коллективе и ответственно принимать социально значимые решения в процессе квалифицированной предметно-практической деятельности. Структура социальной компетенции студентов может быть представлена четырьмя компонентами: понятийным, ценностным, личностным и деятельностным, представленными в табл. 1.

Таблица 1

Содержательные критерии сформированности социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций

Понятийный – *сформированность системы социальных знаний и отношений*	**Деятельностный** – *сформированность системы социальных умений*
Обеспечивает готовность студента познавать социальный план действительности, нормы и правила жизни в обществе; быть осведомленным в области взаимоотношений людей в социуме	Обеспечивает готовность подростка эффективно взаимодействовать в микросреде жизнедеятельности; поступать так, как принято в социокультурном сообществе; вести диалог со взрослыми и сверстниками; принимать участие в коллективных делах; конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях
Личностный – *сформированность профессионально важных личностных качеств, опыта продуктивной социальной деятельности*	**Ценностный** – *сформированность личностно-ценностного отношения к социуму*
Определяет внутреннюю значимость совершаемых действий, осознание своей значимости, необходимости для социального развития	Обеспечивает готовность подростка принимать и ценностно относиться к себе самому, другому человеку и обществу в целом; проявлять потребность в общении и социальном одобрении, желание занять определенное место в микросреде жизнедеятельности; осуществлять социальные аспекты события

Формирование социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций – это комплексные позитивные количественные и качественные изменения в содержании социальной компетенции и достижение диалектического единства между составляющими ее компонентами в специально организованном для этого учебно-воспитательного процесса на отделениях подготовки квалифицированных рабочих.

Рис. Модель системы формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций и условий ее успешного функционирования

Компетентностный подход позволил раскрыть содержание социальной компетенции рабочих, для формирования которой, опираясь на перечисленные свойства, мы можем разработать специальную авторскую педагогическую систему, которая должна отвечать положениям системного подхода, ее наполнение соответствовать деятельностным параметрам, а результат – отражать содержание социальной компетенции.

Разработанная в мире концепция компетентностного подхода ориентирует профессиональное образование на формирование специалиста, который может легко адаптироваться к социальным изменениям, жизненным ситуациям, готового нести личную ответственность за собственное благополучие, умеющего найти внутренний потенциал для модернизации профессиональных умений. Становление профессионально компетентной личности, конкурентоспособного специалиста, осознающего ответственность за результаты своего труда – приоритетная задача профессионального образования.

Процесс формирования социальной компетенции как подсистема профессиональной подготовки квалифицированного рабочего включает следующие компоненты: содержательно-регламентационный, ориентационно-диагностический, процессно-технологический и результативно-коррекционный (рисунок).

Как показал анализ учебных планов по подготовке квалифицированных рабочих по профессиям «Сварщик», «Мастер по техническому обслуживанию и ремонту машинно-тракторного парка», «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», «Мастер столярно-плотничных и паркетных работ», «Мастер общестроительных работ», в содержании профессиональной подготовки отсутствует нормативно закрепленная дисциплина, ориентированная на целенаправленное формирование у студентов профессиональных образовательных организаций социальной компетенции. Поэтому целенаправленное формирование у студентов социальной компетенции требует специальной программы. Такая программа разработана нами, составляет информационное ядро содержательного компонента, имеет блочное строение, интегративный характер и практико-ориентированное содержание. Наполнение программы приведено в табл. 2.

Таблица 2

Программа формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций

Наименование блока	Тематическое содержание блока	Значение блока
1. Теоретико-методологический	Основные понятия, законы, теории, гипотезы, проблемы, связанные с процессом социального взаимодействия; цели, уровни, виды общения, роли и ролевые ожидания, виды социального взаимодействия, правила ведения беседы, убеждения, источники, причины и виды конфликтов	Студенты накапливают знания, опыт социального взаимодействия, актуализируют и развивают профессионально значимые личностные качества

Окончание табл. 2

Наименование блока	Тематическое содержание блока	Значение блока
2. Базово-практический	Конкретные способы, стратегии взаимодействия, интерпретация конфликтных ситуаций, конструктивное реагирование на критику, техники и приемы эффективного общения, приемы саморегуляции поведения в процессе межличностного общения	У студентов через применение усвоенного на практике формируются отдельные умения: овладение навыками общения, способами взаимодействия с окружающей средой и людьми, умения отстаивать собственное мнение, быть терпимым к мнению других
3. Комплексно-репродуктивный	Моделирование, разработка комплекса мероприятий, проведение анализа социального взаимодействия, оценка социального окружения и влияния на отдельных членов коллектива	Студенты решают комплексные задачи с опорой на уже имеющийся опыт социального взаимодействия, выбирают и применяют наиболее эффективные методы и способы решения профессиональных задач, оценивают эффективность и качество выполненных работ
4. Интегративно-творческий	Комплексные способы профессиональных действий, расширение опыта творческого взаимодействия	Формирование у студентов комплексных способов действий, расширение опыта социального проектирования

Использование данной программы в процессе формирования социальной компетенции должно осуществляться с учетом всех возможностей профессиональной образовательной организации:

1) в условиях специально созданной для этого программы, направленной на формирование социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций;

2) за счет использования потенциала имеющихся нормативно закрепленных дисциплин («Деловое общение», «Социальная психология», «Безопасность жизнедеятельности», «Обществознание», «Философия», «Мировая художественная культура» и др.) через наполнение их материалами, способствующими формированию социальной компетенции;

3) корректировки программ профессиональных модулей (обязательной части общего гуманитарного и социально-экономического цикла и вариативной части, которая дает возможность для расширения или углубления подготовки конкурентоспособного выпускника в соответствии с региональными запросами рынка труда и возможностями продолжения образования;

4) в процессе производственной практики, проектно-исследовательской деятельности студентов, творческой деятельности через обогащение

самостоятельной работы студентов различными заданиями, ситуативными задачами, способствующими формированию социальной компетенции;

5) включения студентов в различные виды социального партнерства;

6) организации самоуправления в учебных группах, ориентированного на самостоятельное принятие решений в стандартных и нестандартных ситуациях социального взаимодействия, поддержка молодежных социальных инициатив.

В табл. 3 нами представлено методическое наполнение блоков программы формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций.

Таблица 3

Методическое обеспечение блоков программы формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций

Блоки программы	Методы	Средства	Формы
1-й блок Теоретико-методологический	Лекция, беседа, проблемное изложение материала, дискуссия, конференция и др.	Учебные пособия, периодические, научно-популярные издания, УМК, профессиограммы, программы профессиональных модулей	Лекция, семинар, консультация, самообразование, самовоспитание и др.
2-й блок Базово-практический	Упражнения, деловые и имитационные игры, учебная дискуссия, мозговой штурм, социальное проектирование, тренинг	Информационно-инструктивные карты, ТСО, УМК, система задач и заданий и др.	Семинар, практические задания, производственная практика, самостоятельная работа и др.
3-й блок Комплексно-репродуктивный	Упражнения, проектирование, имитационные игры, кейс-метод, тренинг и др.	Квазипрофессиональная деятельность, ТСО, УМК, система практических задач и заданий, проблемных ситуаций и др.	Производственная практика, самостоятельная работа, практические занятия и др.
4-й блок Интегративно-творческий	Моделирование, проектирование, тренинг	Портфолио, ТСО, учебно-профессиональная деятельность, волонтерская деятельность	Практические занятия, производственная практика, самостоятельная работа

Эффективное функционирование системы формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций требует создания педагогических условий. Данный комплекс педагогических условий включает: *а) организационно-педагогические*: использование различных форм социального партнерства; создание стимулирующей среды; *б)*

деятельностно-управленческие: развитие молодежных социальных инициатив; развитие студенческого самоуправления. Важную роль играет также сформированность готовности педагогов к совершенствованию собственной профессиональной педагогической деятельности [7] в аспекте систематического целенаправленного создания условий формирования социальной компетенции у студентов.

Таким образом, проблема формирования социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций решается более эффективно при использовании специально созданной системы, реализованной на фоне комплекса научно обоснованных педагогических условий.

Список литературы

1. *Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В.* Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 206 с.

2. *Белкин А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: Урал. кн. из-во, 2004. – 176 с.

3. *Болотов В.А.* Компетентностная модель в профессиональном образовании // Профессиональное образование. – 2001. – № 4. – С. 23–29.

4. *Бутко Е.А.* Начальное профессиональное образование: новый этап развития // Профессиональное образование. – 2003. – № 10. – С. 76–89.

5. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.

6. *Калинина Н.В.* Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 16–48.

7. *Косолапова Л.А., Гаманенко Н.П.* Готовность педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN517.pdf (доступ свободный).

8. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

УДК 371.214

Макаренко Елена Витальевна
кандидат педагогических наук, директор

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 124» г. Перми,
Пермь, Россия
614090, г. Пермь, ул. Гусарова, д. 4, тел. +7(342) 242-51-18
e-mail: teacher52026@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ЗАДАЧА КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОЕКТНО-ЗАДАЧНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Elena V. Makarenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Director

Municipal Autonomous Educational Institution «Secondary School № 124»
Perm, Russia
4, ul. Gusarova, Perm, Russia, 614090
e-mail: teacher52026@mail.ru

PROJECT TASK AS A KEY ELEMENT OF PROJECT-TASK TECHNOLOGY

Аннотация. Обосновывается важность использования проектно-задачной технологии в образовательном процессе младшего школьника на современном этапе развития российского образования в соответствии с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Рассматривается понятие «система проектных задач» в образовательном процессе начальной школы. Приводятся примеры проектных задач по степени усложнения от класса к классу в содержании и в структуре построения (на примере математики).

Ключевые слова: проектно-задачная технология, система проектных задач, проектная задача, форма учебной деятельности, младший школьник.

Abstract. This article substantiates the importance of using a project-task technology in the educational process of a primary school student at the present stage of development of Russian education in accordance with the implementation of the Federal State Educational Standard of Primary General Education. The concept of "system of project tasks" in the educational process of primary school is considered. Examples of design problems according to the degree of complexity from class to class in the content and in the structure of construction (for example, mathematics) are given.

© Макаренко Е.В., 2018

Key words: project-task technology, system of project tasks, project task, form of educational activity, junior schoolchild.

Приоритетной целью российского образования на современном этапе развития является создание условий для получения учащимися качественного образования на основе формирования ключевых компетенций как целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. Основным результатом деятельности образовательного учреждения становится способность человека действовать в конкретной жизненной, профессиональной, социальной ситуации, проявляя самостоятельность, мобильность, креативность, компетентность.

Начальная школа, являясь стартовой ступенью образования, закладывает базу общих учебных умений в учебно-познавательной деятельности, формирует ключевые компетенции, составляющие основу образования на протяжении всей жизни.

Одной из базовых технологий, поддерживающей концепцию компетентностно-ориентированного образования, является технология проектного обучения, различные аспекты реализации которой рассмотрены в исследованиях Н.В. Засоркиной, Н.В. Матяш, К.Н. Поливановой, В.Д. Симоненко, М.Ю. Шатиловой [2; 6; 7; 8]. Так, отмечается, что целостная система универсальных (или общеучебных) знаний и умений не может появиться иначе, чем в ситуации разрешения надпредметных проблем, в опыте самостоятельной деятельности, а это и есть проектирование (К.Н. Поливанова [7]). Применительно к начальной школе мы говорим о применении в образовательном процессе младшего школьника проектно-задачной технологии.

Анализ научно-педагогических исследований (А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Клевцова, О.В. Раскина и др.) позволяет сделать вывод о том, что использование проектных задач в образовательном процессе способствовало появлению новой образовательной технологии – проектно-задачной технологии обучения [3]. В этой технологии проектная задача выступает содержательным ядром (ведущим компонентом) данной технологии.

В соответствии с результатами проведенного нами исследования, реализация проектно-задачной технологии обучения в *условиях насыщенного образовательного пространства школы* выводит школьников на функциональный уровень сформированности универсальных учебных действий, обеспечивает освоение младшими школьниками учебно-познавательной компетенции, повышает эффективность образовательного процесса при одновременном усилении учебной мотивации учащихся.

Важнейшим условием результативности проектно-задачной технологии является реализация принципа системности.

Системность определяется целенаправленным подбором проектных задач, которые последовательно предлагаются детям в процессе образовательной деятельности на протяжении четырех лет обучения в начальной школе. Система проектных задач – это совокупность проектных задач, в которой прослеживается усложнение проектной задачи и по структуре, и по составу, и по форме организации.

Система проектных задач выстраивается на основе: постепенного усложнения осуществляемой детьми процедуры отбора содержания проектной задачи, усложнения алгоритма решения данной задачи, на основе постепенного увеличения количества межпредметных связей, повышения роли обращения к ресурсам образовательного пространства, перехода к работе в группах гетерогенного (разнородность: разная способность, разновозрастного и т.д.) состава.

Основная идея при разработке системы проектных задач состоит в координации (пересечении) разных учебных предметов. Такая координация дает возможность учителю – видеть отдельные учебные предметы как части единого образовательного пространства; ученику – переносить знания, умения, сформированные в рамках одного учебного предмета, на решение задачи другого учебного предмета; ученическому коллективу – осуществлять деятельность, в которой формируются разнообразные компетентности выпускника начальной школы.

Ученикам предлагается решать проблему или выполнять задачу в той или иной профессиональной или социальной роли в предлагаемой описываемой ситуации. Таким образом, реализуется *принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации*.

Жизненные задачи носят компетентностный характер и нацелены на применение предметных, метапредметных и межпредметных умений для получения желаемого результата.

Мы говорим о трехэтапной системе проектных задач, предполагающей включение проектных задач в образовательный процесс начальной школы с первого класса:

– на первом, пропедевтическом, этапе задания необходимо выполнять последовательно, раскрывая отдельные стороны поставленной задачи;

– на втором этапе в задачах возможно выполнение заданий в любой последовательности;

– на третьем этапе требуемая последовательность выполнения заданий проектной задачи скрыта и должна быть выявлена самими учащимися из контекста задачи.

Охарактеризуем проектные задачи в развитии от этапа к этапу.

1-й этап (1-й класс) – пропедевтический

Проектные задачи имеют четкую последовательность заданий. На этом этапе формируются элементарные умения проектно-исследовательской деятельности. Ориентир на организацию групповой работы, освоение и соблюдение правил работы детей в группе, упорядоченный набор заданий в проектной задаче позволяет выстроить деятельность детей с учетом их возрастных особенностей; возможно включение разновозрастного сотрудничества.

2-й этап (2-й класс)

Проектные задачи предполагают возможность последовательности варьирования заданий при их решении. Содержание проектной задачи строится на расширении объема предметного материала, развитие умения сотрудничать,

наблюдается слаженная работа в команде, углубляется работа над построением собственной точки зрения ученика.

3-й этап (3–4-й класс)

3-й класс

Обогащение пространства для решения проектной задачи. Проектные задачи предполагают выявление заданий из контекста задачи. Содержание проектных задач включает выявление предметных и метапредметных связей, формируется конструирование нового способа действия, предполагается самостоятельное выстраивание порядка заданий группой детей.

4-й класс

Содержание проектной задачи усложняется интеграцией предметов, преобладает разновозрастное сотрудничество, проектная задача направлена на использование известных способов действий при неупорядоченном наборе заданий.

Предлагаем рассмотреть примеры проектных задач.

Пример проектной задачи по математике в 1 классе. После прохождения темы «Геометрические фигуры» детям предлагается составить план детской площадки с использованием геометрических фигур. Схематически обозначаются изученными геометрическими фигурами такие объекты как качели, песочница, спортивная площадка, детский городок. Итогом такой работы являются разные варианты групп с планами детских площадок. Это одна из первых задач, которые выполняют дети.

Пример проектной задачи по математике во 2 классе. После прохождения темы «Умножения» перед детьми ставиться задача: осветить территорию дома, расположив по-разному уличные фонари для освещения территории дома. Рассчитать более экономичную по затратам покупку фонарей для уличного освещения, используя разные предложения фирм.

Пример проектной задачи по математике в 3 классе. После прохождения темы «Площадь» перед детьми ставится задача благоустроить территорию нового дома. Детям необходимо составить план-проект с целью озеленения территории дома. Поместить клумбы с цветами, сделав экономические расчеты какие цветы и в каком количестве, и в какой фирме они будут их закупать.

Пример проектной задачи по математике в 4 классе. Благоустроить территорию дома: озеленение и освещение территории дома, расположить детскую площадку, продумать другие жизненно важные зоны для удобства жильцов дома. Итогом такой задачи является план-проект территории дома.

Как организована работа по решению проектной задачи?

Рассмотрим *алгоритм работы с проектной задачей* на уроке математики, 3-й класс

Тема урока: Периметр и площадь. Решение задач с помощью формул.

Цель: обобщить имеющиеся у учащихся знания с помощью решения проектной задачи.

Задачи:

1. Устанавливать зависимость между величинами, представленными в задаче, планировать ход решения задачи, выбирать и объяснять выбор

действий (формируются познавательные универсальные учебные действия).

2. Решать арифметическим способом (в 1–2 действия) учебные задачи и задачи, связанные с повседневной жизнью (формируются познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия).

3. Оценивать правильность хода решения и реальность ответа на вопрос задачи (формируются личностные и регулятивные универсальные учебные действия).

4. Составлять таблицы, анализировать интерпретировать их данные, обобщать выявленные закономерности и записывать их в виде формул. (формируются регулятивные и познавательные универсальные учебные действия).

Сюжет проектной задачи

Заказчик – Градостроительный комитет – дал задание строительной фирме облицевать фундамент здания. Разработайте проект облицовки, рассчитайте необходимое количество и стоимость необходимых для этого материалов, исходя из требований заказчика.

Первое требование заказчика: предложить разные варианты размещения плитки на фундаменте здания.

Задание 1

Начерти в тетради параллелепипед. Это фасад здания. Предложи вариант или варианты размещения плитки разной формы на фасаде.

Второе требование заказчика: фасад нужно облицевать плиткой прямоугольной или квадратной формы.

Задание 2

Рассчитайте необходимое количество плиток, если ширина здания – 50 метров, длина – 75 метров, высота фундамента – 4 метра. Длина и ширина плитки прямоугольной формы – 1 метр и 50 сантиметров соответственно. А длина и ширина плиток квадратной формы – 1 метр.

Третье требование заказчика: необходимо выполнить закупку плитки по самой выгодной цене.

Задание 3

Две фирмы предлагают плитку. Выберете фирму (см. таблицу), которая предлагает наиболее выгодные условия. Объясните свой выбор.

Предложения строительных фирм

Фирма	Плитка прямоугольной формы	Плитка квадратной формы	Стоимость доставки	Общая стоимость
«Самострой»	1 шт. = 25 руб.	1 шт. = 20 руб.	бесплатно	
«Любимый дом»	1 м^2 = 450 руб.	1 м^2 = 500 руб.	100 руб.	

Итогом решения задачи становится план действий при создании *любого проекта,* связанного с размещением объектов:

1. Разработать на бумаге (в электронном виде) план размещения объектов.

2. Рассчитать количество необходимых материалов.

3. Узнать возможную стоимость закупки материалов.

4. Рассчитать наиболее выгодные условия закупки и купить материалы.
5. Разместить полученные объекты.

Дети в ходе рефлексивной беседы приводят примеры, где можно использовать этот план:

1. *Облицовка дачного домика;*
2. *Облицовка беседки;*
3. *Облицовка печи.*

Как показывает поведенное нами исследование, внедрение проектно-задачной технологии в образовательный процесс учащихся начальных классов эффективно обеспечивает освоение младшими школьниками учебно-познавательной компетенции при условии включения обучающихся в насыщенное культурно-образовательное пространство школы и готовности педагогов к проектированию и внедрение инноваций в собственную профессиональную деятельность, освоению профессионально-исследовательской деятельности, организации согласованного исследования [1; 4; 5].

Проектная задача – ключевой элемент проектно-задачной технологии – может быть признана, как отмечает А.В. Воронцов [3], современной формой организации учебной деятельности младшего школьника.

Форма – внешняя оболочка содержания; форма учебной деятельности трактуется как *способ, характер взаимодействия педагога и учащихся, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом. Принимая законченный характер,* форма выражается в упорядоченности учебного процесса в отношении позиции его субъектов, их функций, а также завершенности циклов обучения по характеру деятельности и по времени (М.И. Махмутов, И.М. Чередов, П.И. Пидкасистый и др.).

Если урок обладает стабильными признаками (фиксированная продолжительность во времени, состав учащихся) и может быть классифицирован, в основном по основной задаче в дидактическом цикле (изучение нового материала, повторение и т.д.), то проектная задача – с учетом сложившейся классификации видов (А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина, С.В. Клевцова) – может быть дифференцирована

1) по месту организации в образовательном процессе: урочная, внеурочная;
2) по характеру: информационная, социальная, творческая, ролевая, и т.д.;
3) по сроку проведения: краткосрочная, долгосрочная;
4) по направленности (содержанию результатов): предметная, межпредметная, метапредметная;
5) по возрасту: одновозрастная, разновозрастная.

Это позволяет проектной задаче более гибко реагировать на меняющуюся ситуацию в образовании и выполнять роль формы организации учебной деятельности учащихся в начальной школе. Данный дискуссионный тезис может стать основой дальнейших исследований в области дидактики наших дней.

Список литературы

1. *Александрова В.Г., Недрогайлова Е.А.* Инновационные идеи педагогики сотрудничества в современном образовательном процессе: учеб. пособие. – М.: МГПУ, 2011. – 92 с.

2. *Борисов П.П.* Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 58–61.

3. *Воронцов А.Б.* Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010 – 176 с.

4. *Косолапова Л.А.* Профессионально-исследовательская деятельность современного учителя // Наука и школа. – 2011. – № 3. – С. 49–55.

5. *Косолапова Л.А.* Согласованное исследование – форма организации научного познания // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 32–39.

6. *Ксензова Г.Ю.* Инновационные технологии обучения и воспитания школьников: учеб. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2008. – 128 с.

7. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.

8. Проектирование в начальной школе: от замысла к реализации: программа, занятия проекты / М.Ю. Шатилова, Н.И. Селезнева, Н.И. Ильина и др. – Волгоград: Учитель, 2012. – 169 с.

УДК 378.635.5

Богомолов Александр Николаевич
адъюнкт

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, тел. +7(342) 270-39-01
e-mail: amolov87@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ К ОБУЧЕНИЮ ПОДЧИНЕННЫХ

Alexander N. Bogomolov
Associate

Federal State Military Educational Institution of Higher Education "Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation"
1, Gremyachy Log street, Perm, Russia, 614112
e-mail: amolov87@list.ru

FORMATION OF PEDAGOGICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR THE TRAINING OF SUBORDINATES

Аннотация. Рассматривается проблема педагогической готовности выпускников военных вузов. Основное внимание сосредоточено на повышении педагогической подготовки выпускников и, как следствие, на повышении качества боевой подготовки их будущих подчиненных. Автор делает вывод о необходимости разработки модели формирования педагогической готовности выпускников военных вузов для продуктивного проведения занятий с подчиненными.

Ключевые слова: военный вуз, выпускник, педагогическая подготовка, боевая подготовка, модель подготовки офицера.

Abstract. This article is devoted to the consideration of the problem of pedagogical readiness of graduates of military universities. The author focuses on improving the pedagogical training of graduates and, as a consequence, improving the quality of combat training of their future subordinates. The author concludes that it is necessary to develop a model of formation of pedagogical readiness of graduates of military universities for productive training with subordinates.

Key words: military University, graduate, pedagogical training, combat training, model of officer training.

© Богомолов А.Н., 2018

В настоящее время, в период реформирования структуры войск национальной гвардии, переоснащения войск новейшими образцами вооружения, военной и специальной техники (ВВСТ), использование которых требует твердых знаний по порядку и правилам их эксплуатации, остро стоит проблема качественной подготовки вузами войск национальной гвардии высококвалифицированных офицеров способных прививать подчиненным знания и умения по эксплуатации новейших образцов ВВСТ, правил применения оружия и специальных средств при выполнении служебно-боевых задач, правил поведения военнослужащих при выполнении служебно-боевых задач, правил поведения военнослужащих в общественных местах.

Кроме того, в соответствии с требованиями статьи 77 устава внутренней службы вооруженных сил Российской Федерации, командир (начальник) обязан лично проводить занятия и учения, добиваясь полного охвата личного состава боевой учебой.

В сложившейся в настоящее время ситуации в войсках национальной гвардии Российской Федерации (ВНГ РФ) возникло противоречие между потребностью войск в высококвалифицированных специалистах, твердо знающих свое дело, способных передавать свои знания и умения подчиненным в ходе методически грамотного проведения с ними занятий и недостаточной подготовкой курсантов военных вузов ВНГ РФ в ходе образовательного процесса военного вуза к обучению подчиненных.

В ходе теоретического анализа литературы по исследуемой проблеме установлено, что проблема формирования готовности личности к тем или иным аспектам деятельности является актуальной педагогических исследованиях [3; 4]. Ряд исследований рассматривали на данную проблему в аспекте подготовки курсантов.

Так, над проблемой формирования педагогической готовности курсантов военных вузов к воспитательной работе с подчиненными работали А.А. Баронин [1], М.С. Смирнова [6], Ю.А. Шмаков [7]. Внимание ученых было сосредоточено на формировании готовности курсантов к разрешению конфликтных ситуаций в воинской части (А.А. Баронин), к воспитательной работе в подразделении (Ю.А. Шмаков), к реализации воспитательных функций в образовательном пространстве военного вуза (М.С. Смирнова).

Различные аспекты формирования готовности курсантов военных вузов к профессиональной деятельности исследовали М.А. Богданов [2], С.В. Сидоренков [5]: формирования профессионального мастерства у курсантов военных вузов сухопутных войск (М.А. Богданов), военно-профессиональной готовности у курсантов-кинологов (С.В. Сидоренков).

В своих исследованиях, в структуре понятия «готовность» к той или иной деятельности авторы выделяют: А.А. Баронин – когнитивный, деятельностный, коммуникационный, мотивационный компоненты; Ю.А. Шмаков – когнитивный, деятельностный, мотивационный компоненты; М.А. Богданов – целеполагающий элемент, содержательный компонент, оценочно-результативный компонент; С.В. Сидоренков – мотивационный,

ориентационный, операционный компоненты; М.С. Смирнова – мотивационно-ценностный, целевой, когнитивный, эмоционально-волевой, организаторский, конативный компоненты. Отметим, что большинство авторов выделяют когнитивный, мотивационный, деятельностный (операционный, конативный) компоненты. Вместе с тем, в отдельных работах встретились компоненты: коммуникационный (А.А. Баронин), ориентационный (С.В. Сидоренков); целевой (М.С. Смирнова) и целеполагающий (М.А. Богданов); эмоционально-волевой, организаторский (М.С. Смирнова), что обусловливает необходимость обоснования структуры исследуемого понятия.

В проведенных исследованиях обоснованы различные условия формирования готовности курсантов к той или иной деятельности.

Так, А.А. Баронин выделил пути совершенствования процесса формирования педагогической готовности военного специалиста к разрешению конфликтных ситуаций в конфликтогенной профессиональной среде: 1) проектирование и реализация методики поэтапного формирования умений и навыков разрешения конфликтных ситуаций у курсантов; 2) индивидуализация процесса формирования готовности курсантов к разрешению конфликтов; 3) активизация самостоятельной подготовки курсантов к разрешению конфликтных ситуаций в воинской части.

Ю.А. Шмаков также выделил пути повышения эффективности процесса формирования педагогической готовности курсантов военных вузов к воспитательной работе в подразделении: 1) совершенствование учебной и методической работы в высшем военно-учебном заведении; 2) формирование навыков воспитательной работы у курсантов; 3) активизация самостоятельной подготовки курсантов.

М.А. Богданов обосновал роль целостной структуры процесса формирования профессионального мастерства включающей в себя элементы: целеполагание; субъектно-объектные связи и отношения; содержание профессиональной подготовки; технологию профессионального обучения и воспитания, а также оценочно-результативный элемент и обратные связи.

С.В. Сидоренков пришел к выводу, что программа формирования военно-профессиональной готовности у курсантов-кинологов в ходе повседневной деятельности должна состоять из практических заданий по основным функциям и формам деятельности офицера.

М.С. Смирнова в своем исследовании пришла к тому, что формирование готовности курсантов к реализации воспитательных функций представляет собой динамический процесс, состоящий из нескольких взаимосвязанных, последовательно сменяющих друг друга этапов: адаптационного (включение курсантов в образовательный процесс, осмысление норм и ценностей воспитательной системы военного вуза), основного (формирование основных компонентов готовности к реализации воспитательных функций), итогового (редукция полученных знаний, умений, навыков и способов действия в самостоятельной педагогически ориентированной деятельности).

Проведенный анализ научной литературы показал недостаточную теоретическую разработанность проблемы формирования педагогической готовности выпускников вузов ВНГ РФ к обучению подчиненных.

Исходя из сказанного выше можно сделать вывод об актуальности исследования, что подтверждается:

– возрастающей потребностью войск национальной гвардии в высококвалифицированных специалистах, обладающих четко сформированными знаниями по порядку и правилам эксплуатации вооружения и военной техники, правовых основ применения оружия специальных средств при выполнении служебно-боевых задач;

– высокой потребностью войск национальной гвардии в подготовленных офицерах как основных педагогов для своих подчиненных в системе боевой подготовки военнослужащих войск национальной гвардии;

– недостаточной теоретической и методической обоснованностью процесса подготовленности выпускников вузов войск национальной гвардии к качественному обучению подчиненных, как основополагающему фактору успешного выполнения ими служебно-боевых задач.

Данные факты подтверждают необходимость проведения педагогического исследования, *нацеленного* на теоретическое обоснование, разработку и экспериментальную проверку модели процесса совершенствования формирования педагогической готовности выпускников вузов войск национальной гвардии к обучению подчиненных

Объектом исследования будет профессиональная подготовка курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации, а его *предметом*– совокупность организационно-педагогических условий, способствующих формированию педагогической готовности курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации к обучению подчиненных.

Для достижения обозначенной цели предполагается решить следующие задачи:

1. Разработать параметральные характеристики педагогической готовности курсантов военного института к обучению подчиненных, как интегративного личностного образования и оценить уровень существующей педагогической готовности курсантов к обучению подчиненных на начальном этапе педагогического эксперимента.

2. Разработать эффективные организационно-педагогические условия совершенствования формирования педагогической готовности на базе существующего учебного процесса вуза войск национальной гвардии.

3. Разработать и экспериментально проверить методику эффективной модели процесса формирования педагогической готовности курсантов вузов войск национальной гвардии к обучению подчиненных.

Мы *предполагаем*, что в ходе исследования будет:

– уточнено понятие «педагогическая готовность курсантов военного института, будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к обучению подчиненных», раскрыта сущность данного понятия как

интегративного личностного образования, способствующего наиболее эффективному выполнению служебно-боевых задач;

– выделены и аргументированы структурные компоненты, критерии и уровни сформированности данной готовности (низкий, средний, высокий);

– выявлены и научно обоснованы эффективные организационно-педагогические условия формирования педагогической готовности курсантов вузов войск национальной гвардии на базе существующего учебного процесса военного вуза войск национальной гвардии;

– разработана и экспериментально проверена модель совершенствования процесса формирования педагогической готовности курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации к обучению подчиненных.

Список литературы

1. *Баронин А.А.* Формирование педагогической готовности курсантов к разрешению конфликтных ситуаций в воинской части: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2012. – 238 с.

2. *Богданов М.А.* Формирование профессионального мастерства у курсантов военных вузов сухопутных войск в ходе полевых учебных занятий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2011. – 190 с.

3. *Косолапова Л.А.* Формирование готовности выпускников действовать в ситуации неопределенности в процессе обучения на основе взаимопереходов «практика – теория» и «теория – практика» в открытом образовательном пространстве педагогического вуза // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2018. – № 1 (45).

4. *Косолапова Л.А., Гаманенко Н.П.* Готовность педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN517.pdf (доступ свободный).

5. *Сидоренков С.В.* Формирование военно-профессиональной готовности у курсантов-кинологов в условиях повседневной деятельности военного вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2004. – 185 с.

6. *Смирнова М.С.* Формирование педагогической готовности курсантов военных вузов к воспитательной работе в подразделении: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Кострома, 2006. – 183 с.

7. *Шмаков Ю.А.* Формирование педагогической готовности курсантов военных вузов к воспитательной работе в подразделении: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2010. – 212 с.

УДК 371.388

Косикова Светлана Валерьевна
старший преподаватель кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, аспирант кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; тел. +7(342) 238-63-91
e-mail: kindell@mail.ru

УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ОРИЕНТИР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО УРОВНЕЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМЫ К ЕЕ РЕШЕНИЮ

Svetlana V. Kosikova
Senior Lecturer at the Department of Theory and Technology of Education and Upbringing of Primary School Students, Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: kindell@mail.ru

TRAINING INDEPENDENCE OF SCHOOL STUDENT AS THE ORIENTATION OF CONTINUITY INITIAL AND MAIN LEVELS OF GENERAL EDUCATION: FROM PROBLEM STATEMENT TO ITS SOLUTION

Аннотация. Анализируемая проблема преемственности начального и основного уровней общего образования имеет решающее значение для обеспечения непрерывного развития личности обучающегося в рамках реализации требований стратегии развития образования в Российской Федерации. Ориентиром преемственности автор определяет учебную самостоятельность школьника, раскрывает сущность понятия в педагогическом аспекте, фиксирует внимание на возможности решения проблемы преемственности путем создания специальных организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: преемственность, переходный этап, учебная самостоятельность, организационно-педагогические условия.

Abstract. The problem of continuity of primary and basic levels of general education analyzed in the article is crucial for ensuring the continuous development

© Косикова С.В., 2018

of the student's personality as part of the implementation of the requirements of the strategy for the development of education in the Russian Federation. The authors refer to the educational independence of the student as a reference point of continuity, reveal the essence of the concept in the pedagogical aspect, fix attention to the possibility of solving the problem of continuity by creating special organizational and pedagogical conditions.

Key words: continuity, transitional stage, educational independence, organizational and pedagogical conditions.

Обозначившийся в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом интерес к проблеме развития личности сегодня носит всеобщий характер. Это объясняется требованием со стороны общества, суть которого состоит в формировании современного человека как личности, готовой и способной к самостоятельному многостороннему познанию и постижению явлений мира.

В документах, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, определен ориентир на реализацию развивающего потенциала образования, и выдвинуто основополагающее требование к формированию личности школьника, способного самостоятельно решать различного рода задачи и обновлять имеющиеся знания и умения в ходе самообразовательной работы над собой на всем протяжении своего личностного развития.

Развитие личности представляет собой процесс, состоящий из чередования сменяющихся стадий, стабильности и кризиса, каждая из которых играет определенную роль. Так, в течение стабильного периода своего развития личность приобретает количественные изменения, а в критическом периоде – качественные. Стабильным этапам в развитии личности посвящено множество исследований, в то время как переходным этапам уделяется мало внимания.

На значимость критических (переходных) периодов указывал еще Л.С. Выготский, по его мнению, критический период – время качественных позитивных изменений, результатом которых является переход личности на новую, более высокую ступень развития. Во время критического периода происходит распад сложившейся социальной ситуации развития и возникновение новой.

Рассматривая образовательный процесс в школе, многие исследователи указывают на его «фрагментарность», характеризующуюся тем, что данный процесс состоит из отдельных уровней обучения (дошкольная подготовка – начальная школа – средняя школа – вуз), связь между ними разорвана или носит случайный, неупорядоченный, чисто формальный характер. Учитывая дискретность существующей системы российского образования (деление на уровни), для обеспечения непрерывного развития личности на переходных этапах образования необходимо создание условий преемственности отдельных уровней.

Изучению проблемы преемственности отдельных уровней в российском образовании посвящены разноплановые работы по педагогике и методикам обучения. В работах Л.А. Венгера, Н.Ф. Виноградовой, В.В. Давыдова, В.Я. Лыковой, В.Т. Кудрявцева и др. рассматриваются вопросы преемственности между дошкольным и начальным образованием. Изучению вопросов преемственности при переходе обучающихся с одного уровня образования на другой в рамках школы посвящены разноплановые работы Г.Н. Александрова, О.В. Кузнецова, С.М. Годника и др. Анализ работ по вопросам преемственности этих и других авторов позволяет нам констатировать, что в ретроспективе их исследований не встречалось понимания преемственности как связи, обеспечивающей непрерывность образования человека. Практически все труды открывают пути к пониманию преемственности с позиций дискретности системы образования, позволяющей устанавливать несовпадения в содержательных аспектах, образовательных формах и технологиях, а также констатировать факторы, препятствующие стабильности и качественности в процессе получения образования.

Мы согласны с позицией М.В. Башевой, что в настоящее время такой вариант изучения преемственности является непродуктивным, так как не позволяет получить ответ на вопрос: «В чем сущность преемственности как условия непрерывности образования?» [1, с. 29].

В нашем понимании, непрерывное развитие личности ребенка на этапе перехода с одного уровня образования на другой должна быть обеспечена «состыкованностью» (по В.Г. Осипову) смежных этапов образования.

В ходе нашего исследования мы обратились к двум уровням общего образования – начальному и основному. Проблема непрерывности и преемственности обучения на начальном и основном уровнях общего образования не нова. Но несмотря на многочисленные исследования психологических и педагогических путей ее решения, она до сих пор остается актуальной.

В настоящее время проблема преемственности начального уровня образования с основным общим образованием актуализируется в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования [6; 7], которые предлагают считать приоритетным основанием преемственности ориентир на формирование у школьника учебной самостоятельности [6, с. 130]. Другими словами, непрерывность развития самостоятельности школьника в учебной деятельности на этапе его перехода от начального к основному общему образованию рассматривается педагогами в качестве ориентира преемственности образовательной системы школы. Мы считаем, что обозначенная проблема может быть решена посредством обеспечения специально созданных условий. Так, была определена тема нашего исследования: «Организационно-педагогические условия непрерывного

развития учебной самостоятельности школьника на этапе перехода от начального к основному уровню общего образования».

Проблема определила *цель исследования,* которая заключается в выявлении, обосновании и экспериментальной проверке комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих непрерывное развитие учебной самостоятельности обучающихся на переходном этапе школьного обучения (от начального к основному общему образованию). *Объектом* исследования выбран процесс обучения, ориентированный на непрерывное развитие учебной самостоятельности школьника. *Предмет* исследования – это организационно-педагогические условия развития учебной самостоятельности школьника на переходном этапе школьного обучения (от начального к основному общему образованию).

В своем исследовании мы опираемся на труды педагогов и ученых разных исторических эпох, которые исследовали дидактический аспект учебной самостоятельности школьников, основные принципы и закономерности процесса становления учебной самостоятельности, оптимальные условия формирования учебной самостоятельности и рассматривали механизмы ее развития. При достаточной научной разработанности в педагогической науке принципов, закономерностей, механизмов процесса развития учебной самостоятельности школьника, мы констатируем отсутствие исследований организационно-педагогических условий, необходимых для непрерывного развития учебной самостоятельности школьника на этапе перехода с одного уровня школьного образования на другой.

По нашему мнению, разрешение этого противоречия возможно путем введения рабочего определения понятия учебная самостоятельность и разработки уровневой классификации учебной самостоятельности школьника с описанием изменяющегося состояния обучающегося на разных уровнях образования (начальном и основном); создания условий, обеспечивающих развитие самостоятельности школьника в учебной деятельности в соответствии с его возрастными особенностями на разных уровнях школьного образования (начальном и основном).

Для теоретического осмысления проблемы развития учебной самостоятельности школьника нами были отобраны труды педагогов и ученых разных исторических периодов. Анализ научных позиций психологов относительно сути понятия «учебная самостоятельность» позволил уточнить структурные компоненты этого интегративного качества и предложить собственную формулировку с опорой на определения О.А. Рыдзе [5] и Г.А. Цукерман [8]. Учебная самостоятельность школьника – это личностное интегративное качество ученика, характеризующееся познавательным интересом, предвидением содержания учебной деятельности, умением

самостоятельно осуществлять учебные действия, проводить их контроль и оценку.

Существенным отличием от ранее предложенных исследованиями определений учебной самостоятельности является включение в структуру этого интегративного качества компонента «познавательный интерес». Данное мнение опирается также на результаты исследований, подтверждающих прямое влияние наличия или отсутствия у школьника познавательного интереса на возможность проявления ответственного отношения к учебной деятельности на всех ее этапах: целеполагание – планирование – организация – реализация – анализ [3, с. 103; 4], следствием проявления которого становится качественно новый образовательный результат – развитие учебной самостоятельности школьника.

Для того чтобы не только понять природу самостоятельности школьника в учебной деятельности, но и иметь возможность влиять на ее развитие, нам важно было выделить ее классификационные уровни. Теоретическую значимость исследовательской работы будет иметь уровневая классификация интегративного результата – учебной самостоятельности школьника, для разработки которой были проанализированы авторские уровневые классификации компонентов, входящих в состав учебной самостоятельности. На основе их анализа была разработана собственная классификация, в которой выделены и описаны четыре уровня. Выделение уровней учебной самостоятельности школьника, по нашему мнению, позволит развивать данное качество поступательно, планируя продвижение школьника по этой «иерархической» лестнице от отрицательного уровня к достаточному. Определение сущности учебной самостоятельности и ее уровневая классификация представлена автором в статье «О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития» [2].

Рассматривая процесс развития учебной самостоятельности школьника на всем протяжении школьного образования, нами зафиксировано противоречие между достаточной научной разработанностью принципов, закономерностей, механизмов процесса развития учебной самостоятельности школьника и отсутствием исследований организационно-педагогических условий, необходимых для непрерывного развития учебной самостоятельности школьника на этапе перехода с одного уровня школьного образования на другой.

В решении данного противоречия заключена научная новизна работы, а ее актуальность подтверждается результатами констатирующего этапа диссертационного исследования. В рамках всероссийской конференции было проведено анкетирование 180 учителей начальных классов и учителей-предметников основной школы, позволяющее получить ответы на следующие вопросы:

1. Как решается проблема непрерывного развития учебной самостоятельности школьника в общеобразовательных организациях Пермского края?
2. Какие условия созданы в школах на этапе перехода от начального к основному общему образованию для непрерывного развития у школьника учебной самостоятельности?

Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют об отсутствии совместной работы педагогов смежных уровней образования, эффективной в решении вопроса преемственности по непрерывному развитию личности школьника.

В контексте нашего исследования важным представляется проведение оценки характера образовательной среды начального и основного уровней общего образования, поскольку только развивающая среда предоставляет школьнику возможность проявления и постоянно возрастающей, преобразующейся способности действовать в учебной деятельности самостоятельно. Критерием оценки развивающих возможностей образовательной среды школы мы определили тип отношений детско-взрослой общности. Отношения учителей и учащихся были выявлены по методике Н.И. Поливановой и И.В. Ривиной «Оценка особенностей учебного взаимодействия учителя с учащимися на уроке». Она представляет собой анкету для учителей, позволяющую оценить различные аспекты учебного взаимодействия учителя с обучающимися на уроке, его направленность на индивидуализацию обучения.

При проведении оценки характера образовательной среды в общеобразовательных организациях, участвующих в исследовании (МАОУ «Гимназия № 31» г. Пермь, МАОУ СОШ № 14 и МАОУ СОШ № 11 г. Березники) установлено, что образовательная среда общеобразовательной школы неоднородна, такой вывод мы делаем на основании того, что, наряду с долей учителей проявляющих развивающую и гуманистическую направленность, практически в равной доле с ними работают учителя, демонстрирующие традиционное обучение: отработку основных умений и навыков, строгое соблюдение дисциплины, обязательное заучивание формулировок, авторитарность учительской позиции, одинаковость требований к учащимся.

Следующим шагом нашего исследования станет разработка модели организационно-педагогических условий развития учебной самостоятельности школьника, которая обеспечит непрерывность и преемственность процесса развития учебной самостоятельности школьника на этапе его перехода от начального к основному общему образованию. Мы строим модель, с одной стороны, как философски осмысленную и психологически обоснованную конструкцию, а с другой стороны – как инструментальный механизм, который

может быть освоен и применен в образовательной деятельности. Модель позволит увидеть прогнозируемые результаты уровней развития учебной самостоятельности и понять, при каких организационно-педагогических условиях достигается непрерывное развитие учебной самостоятельности на этапе перехода с одного уровня школьного образования на другой.

Таким образом, опираясь на опыт исследований по изучаемой нами проблеме преемственности смежных уровней общего образования (начального и основного) и согласуя теорию и практику в целях обеспечения непрерывности развития личности школьника на этапе перехода от начального к основному уровню общего образования мы ориентированы на выявление и экспериментальную проверку организационно-педагогических условий, способствующих решению обозначенной проблемы.

Список литературы

1. *Бывшева М.В.* Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 28–31.

2. *Косикова С.В.* О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития // Проблемы современного образования. – 2018. – № 4.

3. *Косолапова Л.А.* Формирование ответственного отношения к учению как интегративного личностного образования // Технологии развивающего обучения: сб. науч. тр. / науч. ред. Г.Д. Кириллова. – СПб., 2002. – 217 с.

4. *Косолапова Л.А.* Формирование ответственного отношения учащихся к учению как интегративного личностного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1990. – 17 с.

5. *Рыдзе О.А.* Развитие самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2002. – 18 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 393 [Электронный ресурс]. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/938

8. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.

УДК 37.018.1

Лебедева Ксения Михайловна
методист

МАДОУ «Детский сад № 167» г. Перми,
Пермь, Россия
614113, г. Пермь, ул. Автозаводская, 42; тел. +7 (342) 282-92-77
e-mail: solnzeksy@mail.ru

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В СЕМЬЕ

Ksenia M. Lebedeva
Methodist

Municipal Autonomous Pre-School Educational Institution
«Kindergarten No. 167» in the city of Perm
42, Avtozavodskaya, Perm, Russia, 614113
e-mail: solnzeksy@mail.ru

NON-FORMAL EDUCATION AS A CONDITION OF FORMATION OF READINESS PARENTS OF PRESCHOOLERS TO FULFILL THE EDUCATIONAL FUNCTION IN THE FAMILY

Аннотация. Рассматривается проблема готовности родителей дошкольников к выполнению воспитательной функции в семье и организация деятельности семейного клуба как условие ее формирования. Проводится сравнительный анализ понятий «образование» и «неформальное образование», уточняется определение «неформальное образование», описывается его специфика.

Ключевые слова: воспитательная функция, готовность родителей к выполнению воспитательной функции в семье, образование, неформальное образование, семейный клуб.

Abstract. This article discusses the problem of the readiness of parents of preschoolers to perform the educational function in the family and the organization of the family club as a condition for its formation. A comparative analysis of the concepts «education» and «non-formal education» is carried out, the definition of «non-formal education» is clarified, its specificity is described.

Key words: educational function, readiness of parents to perform educational functions in the family, education, non-formal education, family club.

© Лебедева К.М., 2018

Воспитательная функция – важнейшая из функций семьи, заключающаяся в обеспечении первичной социализации ребенка и воспитании детей вплоть до достижения ими социальной зрелости. Анализ современных исследований в области семейного воспитания позволяет констатировать снижение воспитательного потенциала семьи в современном социуме, сложности в реализации воспитательной функции, что проявляется в дисгармонизации детско-родительских отношений. Родителям становится труднее общаться с детьми, понимать их.

Проблема готовности родителей к выполнению воспитательной функции относительно недавно стала разрабатываться в педагогической науке и выступает предметом исследования только в отдельных работах (О.С. Антонович, Т.М. Кожанова, А.В. Маркова, А.Ю. Черняева, Е.Г. Чигинцева). Учеными рассмотрены структура понятия «готовность», содержание и пути формирования готовности родителей к доверительному общению, взаимоотношениям с младшими школьниками, построенным на основе идей гуманизма, а также к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья [1; 5; 7; 10; 11].

Перед нами встал вопрос: действительно ли наблюдается снижение уровня реализации воспитательной функции в семье и готовности родителей к ее выполнению?

В связи с этим нами был разработан диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности готовности родителей к выполнению воспитательной функции в семье. Анкеты были предложены родителям детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные учреждения г. Перми. Результаты показали, что большинство родителей имеют недостаточный уровень сформированности готовности к выполнению воспитательной функции.

Далее нам важно было понять, какие условия необходимо создать для формирования готовности родителей к выполнению воспитательной функции в семье.

Изучив литературу по данному вопросу, мы пришли к выводу о том, что многие исследовали предлагают использовать специально организованное образование родителей. Далее хотелось бы рассмотреть, какие формы образования родителей используются в современном мире.

Отметим, что *образование* – «процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие сохранения и развития материальной и духовной культуры» [2].

В то же время под *образованием* понимается целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества,

государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [9].

Таким образом, образование – это многогранный феномен, который можно рассматривать как процесс развития и саморазвития личности, а также как результат обучения и воспитания на определенной ступени образования.

Наряду с формальным образованием, осуществляемым в образовательных учреждениях разного уровня, выделяется неформальное образование. На сегодняшний день нет однозначного понимания сущности неформального образования. Одни исследователи рассматривают его как организованную деятельность, другие как образовательный процесс, третьи как систему.

На наш взгляд, наиболее полно определение неформального образования дано на сайте Европейской ассоциации образования взрослых: «Специально организованная деятельность по способствованию процессу, в рамках которого люди могут сознательно развиваться как личности, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и деятельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей; развития умений и способов их выражения» [8].

А.И. Гордин, О.В. Гордина [4] выделяют следующие характеристики неформального образования взрослых:

1. Неформального образования взрослых создает оптимальные условия для творческого развития личности. Такой высокой степени вариативности нет в системе формального образования.

2. Высокий уровень учебной мотивации.

3. Взрослый обучающийся ориентирован на получение безотлагательного результата учебной деятельности. То есть на получение ответов на актуальные, жизненно важные вопросы, или преодоление социальной депривации, одиночества. По крайней мере, результат должен быть получен в скорой перспективе и очевиден.

4. Активная позиция взрослого обучающегося предполагает демократичный, диалоговый характер отношений всех субъектов учебного процесса.

5. Взрослый человек в процессе обучения все знания воспринимает сквозь призму своего богатого жизненного, профессионального опыта. Это обстоятельство может служить предпосылкой для эффективного обучения, но может и блокировать процесс познания, удерживая обучающегося в плену сложившихся ранее стереотипов.

6. Неформальное образование взрослых не имеет четкой ведомственной принадлежности. Оно возникает там, где есть социально активные люди, готовые к организации совместной учебной деятельности.

Отметим, что в настоящее время в России есть необходимые предпосылки развития системы неформального образования родителей как воспитателей. По мнению Н.Н. Букиной [3], это обусловлено тем, что родителям нужна образовательная деятельность, отвечающая, с одной стороны, их актуальным запросам (соответствующая их интересам), а с другой – подводящая их к осмыслению своего и чужого семейного опыта, позволяющая своевременно осмыслить и, если нужно, скорректировать приоритеты и стереотипы своего родительского поведения.

В настоящее время существует достаточно разнообразный практический опыт неформальной образовательной деятельности родителей. Среди них можно выделить следующие виды:

- центры неформального образования;
- родительские школы;
- академии родительского образования;
- семейные и родительские клубы;
- центры и группы психолого-педагогической поддержки;
- тренинги и обучающие семинары.

Образование родителей организуется учреждениями досуга и здравоохранения, тематическими клубами «по интересам», родительскими ассоциациями, носит как светский, так и религиозный характер, охватывает людей разных возрастов.

Исходя из вышесказанного, нам показалось продуктивной идея создания на базе дошкольной образовательной организации семейного клуба, который будет направлен на формирование готовности родителей к выполнению воспитательной функции в семье. Семейный клуб является нетрадиционной формой взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников и представляет собой объединение родителей и педагогов, направленное на эффективное решение воспитательных задач.

Отметим, что работа в семейном клубе предполагает высокий уровень активности родителей – вне этой активности неформальный образовательный процесс просто не возникает или прекращается, едва начавшись. Главный «продукт образования» определяется личностными новообразованиями, в частности изменение ценностного отношения к ребенку и его воспитания, происходит переосмысление собственного опыта взаимодействия с ребенком.

Каждая тематическая встреча в рамках разработанной нами программы семейного клуба включала последовательно реализуемые этапы:

1. Актуализация имеющегося у родителей опыта воспитания детей.
2. Теоретическое представление вопроса по теме встречи.
3. Решение проблемных воспитательных ситуаций.
4. Анализ.
5. Игровое моделирование воспитательной ситуации.
6. Рефлексия.

Данные этапы строились на основе идей экспериментально-аналитического обучения, которое предполагает использование многократных вариативных переходов «теория – практика» и «практика – теория» [6].

Результаты итоговой оценки готовности родителей дошкольников к выполнению воспитательной функции в семье подтвердили эффективность построения работы с родителями в рамках семейного клуба.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование возможностей неформального образования может являться условием формирования готовности родителей дошкольников к выполнению воспитательной функции в семье.

Список литературы

1. *Антонович О. С.* Формирование психологической готовности родителей к взаимоотношению с будущим ребенком: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. – Самара, 2009. – 248 с.

2. Большой энциклопедический словарь. – М., 2009. – 1248 с.

3. *Букина Н.Н.* Развитие неформального образования родителей как воспитателей // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 10–14.

4. *Гордина О.В., Гордин А.И.* Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2010. – 184 с.

5. *Кожанова Т. М.* Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2011. – 187 с.

6. *Косолапова Л.А., Ильина И.В.* Взаимопереходы практика – теория и теория – практика как механизм формирования профессиональных и социальных компетенций студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – URL: http://www.science-education.ru/115-1204

7. *Маркова А.В.* Формирование готовности родителей младших школьников к гуманным взаимоотношениям с детьми: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Пенза, 2006. – 212 с.

8. *Мухлаева Т.В.* Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158–162.

9. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. – М., 2013.

10. *Черняева А.Ю.* Развитие готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми в семье: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Магнитогорск, 2006. – 171 с.

11. *Чигинцева Е.Г.* Развитие готовности родителей к доверительному общению с детьми: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Магнитогорск, 2006. – 165 с.

УДК 371.321

Лучникова Елена Валерьевна
учитель высшей категории, аспирант кафедры педагогики и психологии
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

МАОУ «Гимназия № 5» г. Перми, Пермь, Россия
614060, г. Пермь, ул. Ким, д. 90
e-mail: alisaflower@yandex

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ

Elena V. Luchnikova
Teacher of the Highest Category, Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian-Pedagogical University

Municipal autonomous educational institution «Gymnasium № 5»
of the City of Perm
90, st. Kim, Perm, Russia 614060,
e-mail: alisaflower@yandex

THE FORMATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE MODERN LESSON

Аннотация. Рассматривается познавательная активность в результате активной деятельности учащихся при взаимном сотрудничестве с учителем в современной структуре урока. Автором была использована методика Г.И. Щукиной по выявлению познавательной активности учащихся, представлены данные начальной стадии педагогического эксперимента.

Ключевые слова: познавательная активность, учащиеся, современный урок, навыки.

Abstract. The article deals with the cognitive activity as a result, of the active activities of students with mutual cooperation with the teacher in the modern structure of the lesson. The author used the method of G.I. Shchukina to identify students´ cognitive activity, presents data from the initial stage of the pedagogical experiment.

Key words: cognitive activity, students, lesson structure, skills.

На сегодняшний день современные образовательные стандарты требуют от учащихся не только определенных навыков и умений, но и других характеристик, таких как сформированность познавательных способностей, познавательной активности.

© Лучникова Е.В., 2018

Формирование познавательной активности учащихся – педагогическая проблема, которая актуальна в ходе изучения учебных предметов в школьной программе. Развитие познавательной активности – одна из ключевых задач учителя-предметника.

В соответствии со словарным определением, познавательная активность – это деятельностное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями [3, с. 5].

По мнению А.К. Марковой, познавательная активность – это вид активного отношения к учению как к познанию, где имеет место наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания, все виды познавательных мотивов и т.д. [7, с. 49].

Ф.И. Харламов соотносит познавательную активность с интенсивной аналитической мыслительной деятельностью учащихся в процессе изучения ими окружающего мира и овладения системой научных знаний [8, с. 31].

Более подробно описывает познавательную активность Т.И. Шамова, рассматривая et не просто как деятельностное состояние школьника, а как качество этой деятельности, в которой проявляется личность ученика с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением на основе нравственно-волевых усилий к достижению учебно-познавательной цели [9, с. 5].

Согласно вышеизложенным мнениям, можно сформулировать понятие познавательной активности как педагогический феномен и рассматривать с двух сторон:

– как процесс проявления самости учащегося в виде самоорганизации и самостоятельности;

– как результат деятельности, изначально спроектированной и организованной учителем для формирования познавательной активности учащегося.

Насколько актуально обращение к категории «познавательная активность» в современной школе, реализующей Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС)?

В стандарте говорится о том, что необходимо формировать мотивацию к целенаправленной познавательной деятельности и это будет являться *личностным р*езультатом.

К *метапредметным результатам* относится следующее: самостоятельно планировать учебную деятельность, сотрудничать с педагогами и сверстниками, использовать коммуникативные, познавательные действия и выстраивать индивидуальную траекторию развития. К *предметным результатам* относятся следующие требования: формирование научного типа мышления, владение ключевыми понятиями, методами и приемами, осваивать умения, виды деятельности по получению новых знаний по предмету и дальнейшее применение этих знаний в учебных, учебно-проектных ситуациях. Обратим внимание, что совокупность обозначенных результатов являются характеристиками познавательной активности, которая может быть

рассмотрена в качестве обобщенного результата современного образовательного процесса.

Условием формирования познавательной активности учащегося является, в первую очередь, его учебная деятельность в процессе современного урока, таким образом организованная активность учащегося при разнообразных условиях, чтобы она перешла в его собственную. Специально организованные условия на уроке позволяют формировать у учащихся новые навыки и умения: умение сотрудничать, работать в команде, публично выступать, представляя свой результат деятельности во время работы на современном уроке, аргументированно отвечать на вопросы, возникшие в ходе презентации.

Современный ученик на выходе из школы был и обучен и обладал мягкими навыками, а именно; уметь аргументировать, отстаивать свою позицию, креативно мыслить, вырабатывать навыки исследования, умение решать проблемы, адаптивность к изменениям и управление несколькими задачами одновременно. Эти навыки нужны в современном мире для того, чтобы находить решения в широком многообразии задач, а также выполнять одновременно не одну, а несколько задач. Для лучшего освоения этих навыков необходимы условия, в которых становится возможным развиваться и совершенствовать полученные навыки.

Для формирования предметных, метапредметных и личностных результатов или в целом познавательной активности, формирования мягких навыков важно совершенствовать структуру урока.

Под структурой урока понимается механизм построения и расположения дидактического материала, а также последовательную организацию различных видов учебной деятельности учащихся. Структура урока – это совокупность элементов урока, обеспечивающих его целостность и сохранение основных характеристик при различных вариантах сочетания. К этим элементам относятся организации начала урока, постановка цели и задач урока, объяснение, закрепление [3, с. 92].

По мнению Я.А. Коменского занятие было поделено на три ступени (три этапа): ступень чувственного – «живое впечатление»; ступень пояснения; ступень упражнения – практического закрепления [5, с. 354]. Именно такой была логика построения *серии* уроков по одной теме или одного из уроков – комплексного. Мысли выдающегося дидакта до сих пор актуальны и дают импульс для дальнейшего анализа структуры уроков в практике современности.

В научных трудах проф. Г.Д. Кирилловой о структуре урока, прослеживается мысль, что она как лакмусовая бумажка, обнаруживает как достижения, так и слабые места в общей теории современного урока, основные тенденции его внедрения в образовательный процесс. В структурном построении урока достигается единство формы и сущности выполняемой работы. Основными компонентами урока в единстве должны выступать: содержание учебного материала, методы и способы организации взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся [4, с. 6].

Современный урок – это урок совместной деятельности учителя и ученика. В традиционных уроках деятельности учителя всегда больше, чем

ученика. На наш взгляд, для развития познавательной активности необходимо проводить нетрадиционные уроки. К нетрадиционным урокам мы относим те современные уроки, где учащиеся себя проявляют активно в разных видах деятельности.

Одним из направлений, способствующих достижению современного образовательного результата, может выступить индивидуализация процесса обучения.

Как отмечают исследователи, по статистике только 10 % современных школ осуществляют модель обучения по индивидуальному учебному плану и это является перспективой развития современного образования. Для этого необходимо создавать среду, как в образовательном пространстве школы, так и на уроках. На сегодняшний день можно встретить немало интересных решений, позволяющих обеспечить индивидуальный подход в образовательном пространстве [6, с. 25].

Создавая в образовательной среде условия выбора познавательной деятельности, педагог формирует образовательный маршрут на уроке, целью которого является развитие интеллектуальной активности и формирование новых навыков учащихся.

Н.К. Бутер считает, что индивидуальный образовательный маршрут – это письменно зафиксированный проект движения ученика в определенном цикле уроков [1, с. 6]. Современный урок с использованием образовательных маршрутов, по мнению Н.К. Бутер, необходимо строить иначе, таким образом, чтобы учащийся мог продвигаться и видеть свое продвижение, мог выразить свои учебные предпочтения и делать свой выбор в рамках урока.

Сформирована ли познавательная активность у учащихся основной школы и можно ли повысить уровень сформированности познавательной активности средствами современного урока?

На основе анализа исследований молодых ученых была определена методика, с помощью которой мы смогли собрать и обработать данные [2, с. 176]: карта экспертной оценки Г.И. Щукиной по определению уровня познавательной активности [10, с. 116]. Были определены уровни познавательной активности учащихся – низкий, средний, высокий уровень.

Был проведен анализ уровня познавательной активности учащихся параллели 5-х классов по шкале от 0 до 2, где 0 – это низкий уровень познавательной активности, 1 – средний уровень познавательной активности, 2 – высокий уровень познавательной активности.

В качестве экспериментальной площадки эмпирического исследования были выбраны Средняя общеобразовательная школа № 47, в исследование включились 122 учащихся 5-х классов и Гимназия № 5 г. Перми (86 учащихся 5-х классов).

В результате анализа были выявлены следующие данные: в Гимназии № 5 высокий уровень зафиксирован у 22 учащихся (25,58 % от общего количества участников исследования), у 45 (52,32 %) – средний, у 19 (22,09 %) – низкий уровень познавательной активности.

В средней общеобразовательной школе № 47 были получены следующие данные: 29 (23,77 %) учащихся проявляют высокий уровень познавательной активности, 65 (53,28 %) – средний, 28 (22,95 %) – низкий уровень познавательной активности.

В отличие от средней общеобразовательной школы, в гимназии встретилось незначительно большее количество пятиклассников с высоким уровнем познавательной активности; в целом, результаты существенно не отличаются.

Нам представляется важным развитие у учащихся умения выстраивать индивидуальные образовательные маршруты на уроке начиная с 5-го класса для того, чтобы к 9-му классу они могли бы более свободно и уверенно делать свой образовательный выбор, проявляя, таким образом, познавательную активность.

Автором был проведен пилотный эксперимент на уроке географии при изучении раздела «Природа Земли», который включал в себя несколько тем: Возникновение Земли, Внутреннее строение Земли, Землетрясения и вулканы, Путешествие по материкам, Вода на Земле. Учащимся был предложен выбор из 12 видов учебных заданий: они могли заниматься той деятельностью, которой они хотели бы заняться в рамках урока.

Необходимо отметить, что в 5-м классе изучение географии носит ознакомительный характер, ученики поверхностно знакомятся с предметом.

В результате работы получилось следующее: многие выбрали, что попроще. Только 2–3 человека из каждого класса, а это была *параллель* пятых классов, выбрали деятельность, которая была связана с академическими знаниями по предмету, а именно: изучение карты и поиск на ней объектов (необходимо было найти действующие вулканы, водные объекты, материки на карте). Они погрузились в изучение с использованием дополнительных источников (ресурсы интернет) и в итоге могли не только рассказать строение вулкана, но и привести примеры, где они расположены в каких частях света, где какой вулкан извергался, сколько было жертв, т.е. и с применением справочных фактических данных.

Остальные выбрали более простые задания – зарисовать и объяснить, или создать макет вулкана, и уже на следующий урок не помнили, какое строение имеет вулкан. Вместе с тем, все учащиеся отметили, что им нравится учиться так.

По итогам пилотного эксперимента в Гимназии № 5 наблюдалось повышение количества учащихся с высоким уровнем познавательной активности. Три ученика со средним уровнем познавательной активности перешли на высокий уровень познавательной активности, их стало 25 человек (29,07 %). Уменьшилось количество учащихся с низким уровнем познавательной активности, у этих учащихся уровень повысился до среднего, таким образом, получилось следующее: средний уровень продемонстрировали 46 (53,48 %) учащихся, низкий уровень – 15 (17,45 %) учащихся.

В средней общеобразовательной школе № 47 также наблюдались изменения среди учащихся. Учащихся с низким уровнем познавательной активности стало меньше – 24 (19,67 %), у пятерых учащихся увеличился

уровень со среднего до высокого, их стало 34 (27,87 %), учащихся со средним уровнем стало 64 (52,46 %).

На основании проведенного пилотного эксперимента можно сделать следующие выводы:

1) познавательная активность учащихся, перешедших в основную школу, имеет недостаточно высокий уровень;

2) формирование познавательной активности на современном уроке имеет важнейшее значение;

3) создание вариативной среды во время урока позволяет учащимся выработать навык выбора, что является важным результатом образовательного процесса в современных условиях;

4) работа учащихся в группах по выбранной деятельности позволяет формировать у учащихся новые навыки, соответствующие вызовам времени.

Для лучшего освоения навыков и умений, характеризующих познавательную активность (уметь аргументировать, отстаивать свою позицию, креативно мыслить, проводить исследования, решать проблемы, проявлять адаптивность к изменениям, осуществлять управление несколькими задачами одновременно) необходимы особые условия: важно создавать вариативную среду и помогать учащимся проектировать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут как в образовательном пространстве школы, так и на современных уроках.

Список литературы

1. *Бутер Н.К.* Индивидуальный образовательный маршрут в изучении предмета как средство формирования и развития универсальных учебных действий // Пермский педагогический журнал. – 2018. – № 9. – С. 5–10.

2. *Доронина Н.Н., Чернова О.А.* Познавательная активность детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2018. – № 4. – С. 176–178. – URL: https://moluch.ru/archive/190/48075/ (дата обращения: 05.02.2018).

3. *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающегося обучения. – М.: Просвещение, 1980. – С. 6–7.

4. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров. А.Ю*. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2005. – 176 с.

5. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / под ред. проф. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

6. *Косолапова Л.А*. Индивидуализация как педагогическая проблема: поиски и решения // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 23–27.

7. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

8. *Харламов Ф.И.* Как активизировать учение школьников (Дидактические очерки). – Минск: Нар. Асвета, 1975. – 208 с.

9. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

10. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1979.

УДК 376

Лыскова Гузаль Тагировна
аспирант III курса направления подготовки 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614045, г. Пермь, ул. Пушкина, 42, тел. +7 (342) 212-72-53
e-mail: gusal-s@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Guzal T. Lyskova
Post-graduate Student 3 Courses of 13.00.01 «General Pedagogics, History of Pedagogics and Education»

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian-pedagogical University», Perm, Russia
614045, Perm, Pushkina st.,42
e-mail: gusal-s@mail.ru

FEATURES OF VERBAL COMMUNICATIONJ OF YONGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF JONT ACTIVITY IN INCUSIVE CLASS

Аннотация. Автор обращается к вопросу выявления коммуникативных умений младших школьников в условиях совместного обучения в инклюзивном классе. Предпринята попытка изучения коммуникативно-речевого поведения учащихся в условиях совместного обучения с отметкой результативного проявления в ходе коммуникативного акта.

Ключевые слова: дети группы «норма», дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), общение, коммуникативные умения, вербальная коммуникация, коммуникативный акт.

Abstract. The author in this article addresses the issue of the communicative skills of younger students in the context of joint activities in an inclusive classroom. An attempt was made to study the communicative-verbal behavior of students in a joint activity with the registration of all manifestations of communicative activity.

Key words: children of group «norm», a child with disabilities, communication, communication skills, verbal communication.

© Лыскова Г.Т., 2018

Коммуникация в широком понимании, как общение, обмен информацией двух или более людей, является важнейшим условием развития ребенка, а также одним из ведущих факторов становления его личности. Кроме того, согласно трудам многих ученых, посвятившим свою жизнь изучению речевой деятельности человека, речь, общение, коммуникация – основополагающий вид человеческой деятельности, который отличает нас от других видов животного мира, является важнейшим элементом мышления, без которого невозможны процессы познания и оценки самого себя посредством других людей [1, с. 227].

В данной статье мы будем рассматривать общение как процесс интеракции (взаимодействия) адресата и адресанта, т.е. субъектов коммуникации, который возникает из мотива потребностей участвующих в коммуникации сторон, а также подчиняющийся поставленной цели. Важно отметить, что процесс взаимодействия в общении предполагает конечный результат и отличается от других возможных коммуникативных актов характерными способами и средствами осуществления.

Следуя концепции отечественных психолингвистов (Л.Л. Леонтьев, А.Л. Леонтьев и др.), которые развивали теорию коммуникации согласно теории деятельностного подхода, социальное развитие человека фундаментальным образом зависит от наличия длительных связей с другими людьми в раннем возрасте, а именно опыт общения в разных социальных группах является ключевым аспектом социализации [3, с. 124] Так, А.А. Леонтьев говорит, что «*целью* психолингвистики является рассмотрение особенностей работы механизмов порождения и восприятия речи в связи с функциями речевой деятельности в обществе и с развитием личности» [5, с. 14]. В связи с этим *предметом* психолингвистики является структура процессов речепроизводства и речевосприятия в их соотношении со структурой языка.

Проблема образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из самых острых проблем в системе образования Российской Федерации для всех субъектов данного вопроса: для детей – инвалидов, детей с ОВЗ, семей этих детей, здоровых детей и их родителей, учителей и администрации образовательного учреждения.

На сегодняшний день представителями разных социально-гуманитарных наук осуществляется поиск новых моделей, форм, эффективных технологий оказания помощи ребенку с ОВЗ, т.к. помимо сложностей в учении, с которыми и ребенок без ограничений в здоровье сталкивается каждый день, дети с ОВЗ вынуждены сталкиваться с трудностями в социуме: непонимание со стороны сверстников, трудности в освоении материала и т.д. Проанализировав теоретические работы по вопросу преодоления барьеров социальной сфере в работе с детьми с ОВЗ, мы можем сделать вывод, что большинство исследователей сходятся в том, что на сегодня наукой найдены способы преодоления этих барьеров в современном российском обществе. Обобщая теоретические труды по данному вопросу, мы пришли к выводу, что именно инклюзивное образование является одним из таких способов.

Мы можем точно сказать, что разработка специальных методов обучения и развития творческого потенциала для детей-инвалидов, детей с ОВЗ играет сегодня более важную роль, чем для детей без особенностей в развитии. Именно проблема общественной изоляции, которая остро обозначается на повестке дня методических семинаров, мастер-классов и конференций, организующихся для педагогических коллективов, является трудной и неоднозначной. Педагоги разных регионов Российской Федерации, используя накопленный опыт и материалы исследования зарубежных авторов, говорят, что инклюзивное образование – это перспективная сфера развития общества, института образования в РФ, который способен побороть барьеры между людьми с разными физическими возможностями, свести общественную изоляцию людей с ОВЗ к минимальным значениям.

Развиваясь в рамках методов инклюзивного образования, реализуя свой творческий потенциал, будучи с самого начала обучения в коллективе, ребенок с особенностями в развитии способен повысить не только свой интеллектуальный уровень и со временем получить возможность конкурировать с обычными детьми за экономические блага нашего общества, но и повысить свою мотивацию, которая позволит ему повысить личностный статус и включиться в полноценную жизнь общества.

По мнению А.Н. Леонтьева, вербальные средства общения – целостные акты, адресованные другому человеку и направленные на него как на свой объект. Особенно важным представляется изучение и совершенствование коммуникативно-речевых возможностей детей с ОВЗ, необходимых для полноценного взаимодействия с окружающими.

По мнению О.Е. Шаповаловой в настоящее время происходит не только переосмысление подходов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ, но и постановка целей, которые будут направлены на создание в образовательных учреждениях условий, которые, в свою очередь, способствовали бы гармоничному развитию личности, ее социализации [4, с. 92–101].

С целью выявления особенностей вербальных средств коммуникации детей группы «норма» и детей с ОВЗ в условиях совместной деятельности в инклюзивном классе, нами было проведено наблюдение за коммуникативно-речевым поведением детей. В исследовании принимали участие школьники вторых классов, в которых обучаются дети с ОВЗ (4 человека) в количестве 16 человек. Была проведена методика «Рукавичка». Для выполнения задания понадобились силуэтные изображения рукавичек и два набора по 6 цветных карандашей.

Проведение методики проходило в два этапа:

На первом этапе дети делились на группы по 5 человек в каждой, где 4 ребенка условно можно назвать дети группы «норма» и один ребенок с ОВЗ, далее группе младших школьников предлагался лист с нарисованными на нем силуэтными изображениями рукавичек. Давалось задание «Украсьте две рукавички так, чтобы она составила пару с другой рукавичкой. Для этого вам нужно сначала договориться, а потом уже приступать к рисованию». Дети получали по одинаковому набору цветных карандашей.

Проведение второго этапа было усложнено тем, что учащиеся получали один набор цветных карандашей на группу. Им предстояло договориться не только о рисунке, узоре и цветовом исполнении, но и о том, как делить между собой карандаши.

Во время проведения методики младшие школьники работали самостоятельно. Анализировалось, как протекало взаимодействие детей на каждом этапе, по следующим параметрам:

1. Умеют ли они договориться, прийти к общему мнению, каким образом они это делают, какие средства коммуникации используют: уговаривают, убеждают, заставляют и т.д.

2. Каким образом протекает контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отклонения от того общего замысла, который был озвучен изначально?

3. Каким образом реагируют на результат деятельности группы?

4. Помогают ли друг другу по ходу рисования? Как это проявляется?

5. Рационально ли используют средства деятельности?

С учетом вышеперечисленных параметров нами были определены уровни сформированности коммуникативных умений:

Высокий уровень: перед началом деятельности дети договариваются о том, что будут делать; контролируют друг друга в ходе выполнения задания и исправляют ошибки друг друга; проявляют интерес к результату деятельности, сравнивают рукавички и оценивают их в плане сходства, отмечают имеющиеся недостатки; рационально используют средства деятельности; на протяжении всей деятельности проявляют речевую активность, подбирают адекватные слова и конструкции, соответственно коммуникативной ситуации правильно отбирают синтаксические схемы и лексику для создания высказывания, правильно подбирают интонацию, соответствующую смыслу высказывания (просьба, убеждение, вопрос), речевая коммуникация осуществляется в форме диалога.

Средний уровень: перед рисованием дети пытаются договориться о предстоящих действиях, но не достигают успеха; взаимный контроль по ходу выполнения задания осуществляется слабо, в случае отступления от первоначального замысла не пытаются исправить ошибки; интерес к результату деятельности проявляют слабо, при сравнении рукавичек не могут самостоятельно оценить их в плане сходства; не рационально используют средства деятельности; на протяжении всей деятельности проявляют недостаточную речевую активность, отмечаются ошибки при отборе синтаксических схем и лексики для создания высказывания, высказывания интонированы, но не всегда соответствуют смыслу высказывания, общение одностороннее, форма общения – приказ, подчинение.

Низкий уровень: перед рисованием дети не пытаются договориться о предстоящих действиях; взаимный контроль по ходу выполнения задания не осуществляется; интерес к результату деятельности не проявляют, не пытаются сравнить рукавички в плане сходства; нерационально используют средства

деятельности; на протяжении всей деятельности практически не проявляют речевую активность, действуют автономно, не вступая в контакт друг с другом.

Данные исследования свидетельствуют о том, что у 15 испытуемых (75 %) наблюдался высокий уровень коммуникативных умений. Эти школьники сумели договориться, путем обсуждения найти необходимую тактику работы. В данную группу входят двое детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, что свидетельствует о том, что обучение детей с данным видом ОВЗ в инклюзивном классе позволяет им успешно развиваться, не отличаясь по уровню сформированности коммуникативных умений от детей группы «норма».

У пяти (25 %) участников исследования был выявлен средний уровень коммуникативных умений, в эту группу попали и дети с нарушениями слуха и интеллектуального развития. Эти младшие школьники вступали в вербальные контакты, но только для того, чтобы контролировать и направлять деятельность своих товарищей посредством приказов и подчинения. Они не сумели договориться, многие работали обособлено. При этом школьники, не общаясь друг с другом, приходили к общему результату только с помощью команд, направленных на подчинение партнера. Например, Миша, обращаясь к Лене со словами: «Не рисуй цветочки, ты должна рисовать квадратики, как я», выхватывал у Лены цветной карандаш.

В начале изобразительной деятельности между Зоей и Антоном наблюдалось бесконфликтное поведение. В их высказываниях встречались просьбы о помощи как в практическом («Как рисовать этот твой цветочек? Покажи»), так и в теоретическом плане («А каким карандашом будем разукрашивать?», «Какой узорчик у тебя?»). Параллельно с творческим процессом между детьми велась беседа о необходимости носить в зимнее время рукавички, о том какие у них рукавички, кто им их купил. К середине работы атмосфера между ними накалилась, дружеская беседа сменилась авторитарным общением, причем со стороны обоих школьников, возник спор о правильности выполнения узора на рукавичке со словами: «Ты смотри, как я. Вот так! Давай вот этими карандашами». Через несколько минут он использовал следующее высказывание: «Что ты делаешь? Как у меня сказал надо! Рисуй как у меня!». Далее совместная работа превратилась в автономную деятельность.

Низкий уровень коммуникативных умений не был отмечен ни у кого из участников исследования.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о высоком развитии коммуникативных умений детей в инклюзивном классе в целом. На наш взгляд, затруднения в актуализации вербальных средств общения могут быть связаны не только с несовершенством языковой базы, но и с слабым эмоционально-побудительным компонентом коммуникации, навыками совместной деятельности, внимания и интереса к сверстнику.

В заключение отметим, что мы согласны с проф. Л.А. Косолаповой, что «не только реализация развивающей деятельности педагога как профессиональной функции, но и организация развивающегося образования как целостной системы становятся реальной целью при условии определения

«целостных» показателей, которые позволяют фиксировать всю совокупность действий, умений, знаний педагога во взаимосвязи» [2, с. 33]. Инклюзивное образование – это новое становящееся прогрессивное направление, успех реализации программ которого зависит от действий всех субъектов образовательного процесса, но в первую очередь – педагога.

Список литературы

1. *Емельянова И.А.* Педагогическое сопровождение речевого развития младших школьников с нарушением интеллекта // Гносеологические аспекты образования: междунар. сб. науч. тр., посв. проф. С.П. Баранову / отв. ред. А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – Елец, 2016. – С. 226–230.

2. *Косолапова Л.А.* Системность и целостность профессиональной деятельности педагога как условие развивающего образования // Непрерывное образование. – 2016. – № 2 (16). – С. 30–34.

3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.

4. *Шаповалова О.Е.* Результаты исследования, направленного на создание оптимальных условий психолого-педагогического сопровождения детей // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2011. – № 1/2. – С. 92–101.

5. *Штерн А.С.* Введение в психологию: курс лекций / под ред. Л.В. Сахарного, Т.И. Ерофеевой, Е.В. Глазановой. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 312 с.

УДК 371.213.3

Пигарева Наталья Геннадьевна
учитель начальных классов

МАОУ «СОШ № 135», Пермь, Россия
614051, г. Пермь, ул. Старцева, д. 9; тел. +7 (342) 266-23-60
e-mail: Pigareva.natalja@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

Natalia G. Pigareva
The Teacher of Initial Classes

School № 135, Perm, Russia
9, Startseva, Perm, Russia, 614051
e-mail: Pigareva.natalja@yandex.ru

PROCESS MODELING THE FORMATION OF THE TUTOR POSITION

Аннотация. В системе образования введены новые стандарты, выдвинуты требования к изменению учителя, которые делают актуальным повышение профессиональной компетентности педагога. Готовность к изменениям, переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, активность, самостоятельность и ответственность в принятии решений – часть характеристики успешной деятельности педагога, педагога нового формата. Современный педагог одновременно является учителем, организатором образовательной деятельности детей, активным участником общения с детьми и их родителями, коллегами, а также исследователем педагогического процесса, моделирующим образовательный процесс с учетом индивидуальных запросов учащихся, родителей. Многоплановость и полифункциональность профессиональной деятельности педагога определяет необходимость его личностно-профессионального развития.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие педагога, тьюторская позиция педагога, моделирование процесса, формирование.

Abstract. New standards have been introduced in the education system, requirements have been put forward to change the teacher, which make it relevant to improve the professional competence of the teacher. Readiness for changes, changes, mobility, ability to non – standard labor actions, activity, independence and responsibility in decision-making-part of the characteristics of the successful activity

© Пигарева Н.Г., 2018

of the teacher, the teacher of the new format. The modern teacher is also a teacher, an organizer of educational activities of children, an active participant in communication with children and their parents, colleagues, as well as a researcher of the pedagogical process, modeling the educational process, taking into account the individual needs of students and parents. The diversity and polyfunctionality of professional activity of the teacher determines the need for his personal and professional development.

Key words: personal and professional development of the teacher, tutor position of the teacher, process modeling, formation.

Современная система образования ориентирована на поиск путей реализации вариативности, индивидуализации образовательного процесса, сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов учащихся. Реализация принципов и идей ФГОС определяет необходимость поиска новых путей для развития профессиональной компетентности педагога и его личностного совершенствования. Одним из возможных вариантов непрерывного личностно-профессионального развития педагога становится формирование тьюторской позиции педагога, наращивание профессиональных компетенций. Формирование тьюторских компетенций педагога – системный динамичный процесс не только освоения, но и осознания педагогом профессиональной деятельности в современных условиях. Данный процесс предполагает стимулирование самопроцессов (самопознания, самоопределения, самообразования, самосовершенствования и др.), ведет к развитию личностных качеств, развитию субъектной позиции, формированию индивидуальных профессиональных качеств педагога, в частности, тьюторской позиции.

Современные реалии образования позволяют актуализировать подходы, направленные на профессиональное и личностное развитие педагогов, на формирование его профессионально-исследовательской деятельности. Моделирование процесса формирования тьюторской позиции педагога опирается на компетентностный, личностный и деятельностный подходы, идеи синергии (дополнительности) и самоорганизации (как основания для моделирования результата и процесса формирования тьюторской позиции педагога), а также теорию взаимопереходов «практика – теория» и «теория – практика», принцип индивидуализации – как теоретические основания разработки механизмов реализации данного процесса.

Мы рассматриваем компетентностный в единстве с личностным подходом, подчеркивая право на саморазвитие и готовность личности к профессиональному развитию, создание условий для осмысления (мотивы, ценности) профессиональной деятельности. Компетенции рассматриваем как личностное новообразование педагога в профессиональной деятельности. С позиции *компетентностного* подхода мы можем рассмотреть процесс *развития компетенций* как поэтапное достижение нового профессионально значимого *личностного результата в деятельности*; можем определить

готовность педагога к конструированию пути своего образования в личностно-профессиональном развитии.

Фокус *деятельностного* подхода позволяет нам определить деятельностный характер изменений педагога как субъекта профессиональной деятельности, «автора» изменений, направленных на формирование и совершенствование личностных и профессиональных качеств.

Идея дополнительности характеризует разнообразные аспекты как взаимоисключающие друг друга элементы, в совокупности дающие полное представление об объекте или проектировании педагогического процесса [1]. Процесс формирования тьюторской позиции педагога представляет собой систему личностно-профессионального развития, в которой компоненты и логика их взаимодействия направлены на развитие личностных качеств и профессиональных компетенций с учетом внешних и внутренних условий развития.

Идеи дополнительности и самоорганизации проявляются в сочетании этапов: а) выявления *теории* как результата организации познавательной деятельности на основе *анализа практики* и б) следующим за этим индивидуальным проектированием педагогом процесса саморазвития как субъекта деятельности [1]. Дополнительность видов деятельности, внешних и внутренних условий (теоретическое осмысление, профессиональная проба, становление «самости» и рефлексия, проектирование и реализация индивидуального маршрута формирования компетентности и др.) способствуют профессиональному и личностному развитию, формированию тьюторской позиции педагога.

«Запуск» процесса саморазвития инициирует теория многократного вариативного перехода «теория-практика», «практика-теория» [3], которая реализуется на основе компетентностного похода, представляет собой цикл решения педагогической задачи, совпадает с педагогической деятельностью педагога, отражает его профессиональную компетентность. Взаимопереходы предполагают преобразование объективного знания и субъективного опыта педагога через принятие и рефлексию ценностей и алгоритмов профессиональной деятельности в профессионально-исследовательскую деятельность, обеспечивают механизм формирования профессиональных, в том числе тьюторских компетенций.

Принцип индивидуализации реализуется через процессы самоопределения и самообразования, направленные на определение приоритетов, собственной образовательной цели [2], на изменение позиции – развитие субъектной позиции педагога в профессиональной деятельности. Индивидуализация становится ориентиром при проектировании инновационного опыта педагога через замысел и реализацию индивидуального педагогического проекта.

Формирование тьюторской позиции педагога предполагает, что педагог должен обладать потенциалом к разработке и реализации своего педагогического проекта, который выступает посредником от внутреннего осознания до внешнего действия – отображения своего профессионального шага, так и собственной индивидуальной траектории профессионального развития. Педагог должен иметь возможность анализировать, прогнозировать свое профессиональное действие и предполагать варианты профессионального и личностного движения, получить индивидуальный результат своей деятельности.

Моделирование процесса формирования тьюторской позиции педагога зависит от ряда организационно-педагогических условий: новые формы управленческих решений (*сопровождение* педагога) и организационные формы, влияющие на изменение и развитие профессиональной деятельности; расширение образовательной среды, наличие образовательного и рефлексивного пространств; проявление субъектности педагога в профессиональной деятельности и др. В процессе формирования тьюторской позиции происходит личностно-профессиональное развитие педагога «по вертикали» и «по горизонтали» – от имеющихся профессионального опыта и личностных установок к преобразованию образовательной среды и саморазвитию в новых условиях [4].

Таким образом, формирование тьюторской позиции педагога в контексте личностно-профессионального развития является процессом системообразующим, с опорой на последовательность, индивидуальность, самостоятельность развития, в котором заложены возможности и механизмы перехода с одного этапа на другой: от возникновения замысла до преобразования деятельности.

Каждый переход сопровождается принятием педагогом образовательной ситуации (внешних условий) и осмыслением новых ценностей (внутренних установок) в профессиональной деятельности на основе теоретического знания или практического действия. Тем самым происходит фиксация процесса саморазвития, самоорганизации на основе мыследеятельности и пробного действия. Поэтому сопровождение педагога в процессе личностно-профессионального развития основывается на реализации цикличных и последовательных этапов формирования тьюторской позиции: выявление образовательного запроса – работа с ресурсами образовательного пространства – организация пространства рефлексии и мыследеятельности – работа с новыми образовательными потребностями [4; 5].

Моделирование процесса формирования тьюторской позиции педагога на основе принципа индивидуализации позволяет формировать личностные смыслы и удерживать субъектную позицию в профессиональной деятельности. Педагогу важно видеть перспективу выхода в новую профессиональную

позицию, выстраивать индивидуальный маршрут личностно-профессионального развития как на основе тенденций развития и реализации общей идеи образовательного учреждения, так и на основе обозначения личностной задачи для собственного профессионального роста.

Развитие личности педагога становится одним из факторов проектирования и дальнейшего развития его профессиональной деятельности. Поэтому моделирование процесса формирования тьюторской позиции педагога, учет организационно-педагогических условий для перехода педагога в позицию субъекта и динамики процессов саморазвития, способствуют достижению таких результатов как личностно-профессиональное развитие педагога (индивидуальное профессиональное, личностное, субъектное развитие), совершенствование образовательного процесса, достижение новых образовательных результатов.

Список литературы

1. *Косолапова Л.А.* Идеи дополнительности и самоорганизации сложных нелинейных систем как методологическая основа педагогических исследований // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 3 (70). – С. 32–37.

2. *Косолапова Л.А*. Индивидуализация как педагогическая проблема: поиски и решения // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 23–27.

3. *Косолапова Л.А.* Экспериментально-аналитическое обучение педагогике: концептуальная модель // Российский научный журнал. – 2011. – № 2 (21). – С. 98–107.

4. *Пигарева Н.Г.* Условия формирования тьюторской позиции в контексте личностно-профессионального развития педагога // Перспективы науки. – 2017. – № 8 (95). – С. 78–84.

5. *Пигарева Н.Г.* Тьюторская позиция педагога как фактор развития профессиональной компетентности // Современная начальная школа: инновации и традиции. Сб. ст. по материалам Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посв. 60-летию факультета педагогики и методики начального образования ПГГПУ. – Пермь, 2017. – С. 424–431.

УДК 371.214.14

Таизова Ольга Сергеевна
старший преподаватель кафедры образовательных технологий Регионального института непрерывного образования ПГНИУ,
старший научный сотрудник ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края»

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Генкеля, 5а
e-mail: olserta@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Olga S. Taizova
Senior Lecturer, Department of Educational Technologies, Regional Institute of Continuing Education
of the Perm State National Research University,
Senior Researcher, State Autonomous Institution of Further Professional Education «Institute of Education Development of Perm Region»

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State National Research University», Perm, Russia
5a, Genkel, Perm, Russia, 614068
e-mail: olserta@yandex.ru

FORMATION OF METAPRINARY OF INTERPRETATION OF TEXT IN A BASIC SCHOOL AS AN ACTUAL PEDAGOGICAL PROBLEM

Аннотация. Обосновывается необходимость формирования у российских школьников умений интерпретировать текст как метапредметных, обеспечивающих индивидуальное осмысление текста в широком (семиотическом, герменевтическом) понимании этого слова, а также значимость и содержание научного педагогического исследования по данному вопросу.

Ключевые слова: интерпретация текста, метапредметные умения интерпретировать текст, субъективность осмысления текста, организационно-педагогические условия формирования умений интерпретировать текст.

Abstract. This article substantiates the need for Russian schoolchildren to interpret the text as metadisciplinary, ensuring individual understanding of the text in

© Таизова О.С., 2018

a broad (semiotic, hermeneutical) understanding of the word, as well as the significance and content of scientific pedagogical research on this issue.

Key words: text interpretation, metasubject skills to interpret the text, subjectivity of the text comprehension, organizational and pedagogical conditions of the formation of the skills to interpret the text.

Образование как социальная система зависит от общества, его уровня развития и доминирующих характеристик. Известное метафорическое изречение «Каково общество, таково и образование» объясняет многие сложные современные процессы. Глобализация, формирование открытого общества, информационная доступность, трансформация мировоззренческих оснований и парадигмальных установок в науке отражаются на системе образования России (О.И. Ланина, Л.С. Онокой, Н.М. Смирнова, В.Р. Имакаев). Результаты влияния этих процессов на образование являются предметом постоянного научного и общественного дискурса.

Одним из основных лейтмотивов дискурса выступает тема взаимоотношений человека с его устремленностью к самоопределению и норм, предъявляемых обществом и культурой.

В этом дискурсе представления об образовании как механизме трансляции культуры и образовании как механизме социализации новых членов общества начинают конфликтовать друг с другом, что в свою очередь влечет за собой изменение требований к результатам, содержанию, процессу образовательной деятельности, формирует новое понимание роли самого человека «образовывающегося» в обучении и воспитании, приводит к необходимости учитывать так называемую субъектность обучающегося (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Р. Харре, А.Г. Асмолов, В.С. Слободчиков).

Вместе с пониманием субъектности как основы индивидуальной самостоятельной активности человека и ее роли в жизни отдельного индивида и развитии общества в целом, ведутся споры о самостоятельности человека в процессе восприятия и осмысления текста (имеется в виду текст как мысль, идея, зафиксированная на каком-либо материальном носителе), о соотношении читательского «Я» в восприятии и толковании произведения и авторской идеи, т.е. об интерпретации и ее границах.

Интерпретация как практика толкования текста существовала еще со времен античности («аллегорическое толкование» текстов), активно применялась в средневековой христианской экзегетике (комментирование Библии и языческих преданий), в эпоху Возрождения лексико-грамматические практик, включающие стилистику и риторику) и Реформации (протестантская экзегетика XVII в.).

Интерпретация как философская категория, отражающая процесс и результат понимания, объяснения содержания и поиска смысла текста, была разработана в конце XIX – начале XX в. в рамках таких философских течений как герменевтика (Ф. Шлейермахер, И. Дильтей, Э. Гуссерль) феноменология (М. Хайдеггер, Г. Гадамер, Л. Витгенштейн).

Интерпретация как метод научного познания или фундаментальная операция познавательной деятельности гуманитарных наук, обеспечивающая распознавание внутреннего содержания объекта через прочтение знаков (Ю. Лотман) и анализ различного рода контекстов (В. Дильтей), сегодня воспринимается вполне обосновано и легитимно в нескольких областях знания – культурологи, лингвистике, психологии, социологии и т.д.

Последнее во многом обусловлено сменой научных парадигм и появлением идеологии постмодернизма, в рамках которой акценты в трактовке интерпретации перемещаются от обнаружения смыслов текста посредством расшифровки знаков и смыслов, заложенных автором (идею несет автор, задача читающего – расшифровка заложенной идеи), к субъективному восприятию и осмыслению содержания текста читающим. Философы посмодернизма (Ж. Деррида, Ж.Ф. Лиотар, М. Фуко, Ю. Хабермас, У. Эко), выдвинув представление о творчестве как цитации и рекомбинации уже написанного (О.Ю. Цендровский), усиливают представление об интерпретации как о связывании информации текста с контекстом всей предшествующей и актуальной культуры в сознании воспринимающего текст индивида. Х.-Г. Гадамер пишет о понимании текста читающим, исходя из его «предпонимания», т.е. содержания жизненного и культурного опыта.

Согласно представлениям постмодернистов текст, созданный автором, рассматривается как объект, существующий вне зависимости от автора. Смысл текста возникает в результате ряда операций, осуществляемых читающий в соответствии с той информацией, которую он может и хочет найти в тексте. Субъект принципиально неустраним из результатов осмысления вследствие того, что «Я» любого познающего представляет собой уникальный конгломерат унаследованных моделей поведения и способов восприятия реальности [6]. В этом плане У. Эко проводит аналогию читающего и игрока, а интерпретация воспринимается им как игра с текстами, как знаковыми последовательностями, целью которой является вскрытие кода (смысла) сообщения с помощью языка, комбинации языков и других текстов, применяемых для декодирования смысла.

Признание посмодернистами договорного характера норм, принципов и ценностей легитимирует одновременное существование различных, порой диаметрально противоположных интерпретаций и поднимает вопрос о правилах осуществления самой процедуры интерпретации, о ее качестве (обоснованности, определенности, ошибочности) и границах, о различении интерпретации, понимания, критики, реконструкции (Е. Хирш).

Изменение представлений о процессе и результате интерпретации, как одного из базовых методов познания в гуманитарных, социально-гуманитарных областях знания, привело к тому, что понятие интерпретация актуализируется и в отношении содержания общего образования.

В современной российской педагогике понятие интерпретация обсуждается в нескольких залогах. Во-первых, интерпретация рассматривается, как процесс текстопорождения (В.В. Васильева), т.е. результат объективации понимания. Во-вторых, интерпретация трактуется как субъективный процесс, зависимый от личностного контекста («интерпретация как понимание по-

своему», Е.С. Кубякова). В-третьих, интерпретация понимается как средство «самосозидания» (В.В. Васильева). Последний залог начал появляться в работах современных российских педагогов не так давно и сопряжен с интересом к развитию самости человека (самоопредление, самостроительство, индивидуализация, рефлексия – Н.Г. Алексеев, Б.Д. Эльконин, П.Г. Щедровицкий, С.И. Краснов, Р.Г. Каменский, Т.М. Ковалева, А.И. Адамский, др.). Этот интерес обусловлен процессами, происходящими в последние три десятка лет в нашей стране, а именно вхождением России в мировое социально-экономическое пространство, пониманием того, что мир изменился, и способность к самоопределению и саморазвитию является условием успешной социализации. Это понимание нашло отражение в концептуальных нормативных документах правительства РФ (Концепция модернизации российского образования до 2010 года, федеральные государственные стандарты начального, основного и среднего общего образования, стандарты высшего образования и т.д.) и является рамкой многих инновационных процессов в образовании [2].

Однако на методическом и дидактическом уровнях образовательный процесс формирования умений интерпретации в российской педагогике во всех трех упомянутых выше аспектах пока еще мало проработан. Вопросы интерпретации традиционно рассматриваются в методике преподавания иностранных языков и литературы. При этом под интерпретацией понимается восприятие текста с информационно-содержательной стороны, а именно как декодирование значений в контексте содержания вербального текста. В литературе упор делается на постижение авторского замысла через изучение культурно-исторических особенностей периода генерации текста, личностных характеристик и философских идей автора. Педагогическая задача интерпретации текста в обучении иностранным языкам рассматривается как специфическая предметная познавательная деятельность, проявленная посредством применения специальных приемов понимания (просмотровое, поисковое чтение с опорой на лексико-грамматические особенности конкретного языка и т.д.). В практике преподавания литературы эта задача зачастую редуцируется до простого информирования учащегося о «главной мысли текста», в лучшем случае до ее обоснования учителем с помощью специальных предметных средств (заголовок, стилистические особенности, символы и т.д.). Реже встречаем совместный поиск учениками так называемой «основной мысли текста» (авторской позиции) с помощью наводящих вопросов учителя.

Фактически два указанных направления интерпретации текста, а именно организация понимания информации в контексте содержания изучаемого текста, лексики и грамматики языка и выявление коммуникативного послания, заложенного в тексте автором, с применением специальных предметных средств иностранного языка и литературы являются в современной российской педагогике не только теоретически обоснованными, но методически и дидактически разработанными, активно применяемыми в массовой образовательной практике. Вместе с тем, как только мы начинаем трактовать

интерпретацию как субъективный процесс, тем более, как средство понимания себя, то сталкиваемся с ситуацией дидактического и методического дефицита.

Более того, интерпретация, понимаемая как дешифровка значения слов и понятий, а также как процесс и результат осмысления текстовой информации в контексте культуры, истории, личности автора, признается в школьной педагогике легитимной и не вызывает отторжения, тогда как субъективная интерпретация, производимая индивидом из контекста собственного опыта, но построенная на семантике интерпретируемого текста, все еще вызывает неприятие у многих педагогов, воспитанных в традициях индустриального общества эпохи классического модернизма.

Во многом благодаря философии постмодернизма и присущей ей расширенной трактовке текста (мир как текст, человек как текст культура как текст – Ж. Деррида) умения интерпретировать текст во всем мире и в нашей стране в частности все более рассматриваются как метаумения, или softskills (в европейской риторике), или общекультурные компетенции (в риторике российской высшей школы), т.е. как умения, независимые от специфических областей знания (в том числе предметов школьной или вузовской программы), а понятие «текст» теряет только филологическое значение («организованный на основе языковых связей и отношений отрезок речи, содержательно объединяющий синтаксические единицы в некое целое» – [5, т. 2, с. 18]) и приобретает статус сложной семиотической системы, обладающей способностью передавать целостное значение (Ю. Лотман).Семиотический и герменевтический подходы дают возможность воспринимать в качестве текста визуальные, аудио и другие единства (таблицы, схемы, изображения, видео и аудио записи), искать общие подходы к процессу и результату интерпретации, определять базовые метаумения, позволяющие современному человеку осмысливать различные тексты, в том числе смешанные (синтетические), не владея глубокими знаниями конкретных семиотических систем и предметных областей, опираясь на общие представления, предшествующий жизненный опыт. То есть, по сути, позволяют каждому индивиду включать новую полученную информацию в контексты своего восприятия мира, строить собственные гипертексты и тексты-интерпретации.

Не случайно появление данных умений в спецификации международных исследований качества образования (PIRLS, TIMSS). Умение воспринимать все окружающее пространство как текст, читать гипертекст, совмещающий в себе разного вида и содержания тексты, извлекать из этого текста смыслы уже не оспаривается в качестве обязательных умений так называемой эффективной социализации. Приемы и методы прочтения такого рода текстов не привязаны непосредственно к предметной специфике, являются общими для ряда предметных областей и могут быть применимы для прочтения «внешкольных» текстов. Например, современных видео, аудио, медиатекстов, картин, фотографий, инсталляций, рекламных буклетов и т.д.

В настоящее время для российских педагогов ориентирами выделения списка метапредметных умений интерпретировать текст и их возрастной декомпозиции являются международные аналоги. Например, уже ранее

упомянутые международные исследования PIRLS, ориентированные на выпускников начальной школы, средний возраст которых 10,5–10,9 лет, и проверяющие «умения самостоятельно интерпретировать события и действия героев для понимания их чувств, мотивов, целей и особенностей характера; обосновывать свои интерпретации, опираясь на содержательные и формальные элементы всего текста, распознавать и интерпретировать сложную информацию из разных частей информационного текста и обосновывать свои интерпретации, основываясь на сообщениях всего текста, связывать единицы информации из всего текста для того, чтобы объяснить значение сообщения текста и выстроить последовательность описанных в тексте сообщений, оценивать и объяснять значение визуальных и вербальных элементов для понимания сообщений текста и т.д.» [3, с. 3].

В российских школьных стандартах группа умений, связанных с прочтением текста и извлечением из него информации и смыслов названы обобщенной формулировкой «смысловое чтение». Эта формулировка конкретизирована в основной образовательной программе основного общего образования как перечень умений, включающий умения «устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов, резюмировать главную идею текста, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный – учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction) [4, с. 25].

Очевидно, что уровень конкретизации указанных умений недостаточен. В стандартах начальной и старшей школы аналогичная ситуация.

Вместе с тем конкретизация умений в начальной школе может быть все же произведена с учетом международных норм, так как исследования по этому поводу проводились, они и легли в основу международных тестов качества образования.

В старшей школе в связи с общей направленностью этого уровня обучения на профилизацию учащихся, умения интерпретировать текст можно уточнить через предметную специфику или профиль обучения (на этом уровне образования более актуальным представляется вопрос формирования и развития умений интерпретировать не в метапредметном, а в предметном плане). Для основной ступени обучения эта тема остается открытой, и требует проработки, в том числе с точки зрения возрастной подростковой психологии.

Кроме того, в контексте рассмотрения умений интерпретации как метапредметных умений выявляется еще два существенных момента не проработанных в педагогике и лишь отчасти отраженных в философии, лингвистике, культурологи. Оба эти момента связаны с субъектным характером процесса и результата интерпретации. Во-первых, это вопрос об оценке, в первую очередь педагогической оценке, результата интерпретации, так как допущение субъективности противоречит методике оценки «по заданному образцу». Продукты интерпретации, созданные учащимися при заданной формальной идентичности, будут носить сугубо индивидуальный характер, а значит, могут оцениваться только экспертным способом, т.е. на основании предложенных критериев [1]. Методика, критерии, контрольно-измерительные

материалы оценки продуктов интерпретации, иллюстрирующих уровень сформированности у учеников того или иного метапредметного умения интерпретировать текст, требует, на наш взгляд, серьезной теоретической проработки и экспериментальной проверки.

Вторым моментом, требующим внимания, являются педагогические, организационно-педагогические условия, в рамках которых наиболее эффективно будут формироваться умения интерпретировать текст у подростков. Как уже ранее говорилось, сегодня в российской педагогике, научно проработаны и практически реализуются методики формирования и развития некоторых умений интерпретации при преподавании иностранного языка и литературы. Вместе с тем в отношении умений, связанных с субъективной (личностной) интерпретаций, в настоящее время существуют либо локальные педагогические приемы, в том числе используемые в музейной педагогике (например, прием «Эмпатия артефакта», «Бои интерпретаций», «Шапка вопросов» А.П. Ершова и др.), либо методы и приемы интерпретации, применяемые в профессиональной исследовательской (научной) деятельности культурологами, литераторами, искусствоведами, историками и при ряде условий возможные для адаптации в педагогике (например, метод генерации исследовательских вопросов А.Я. Гуревича или прием интерпретации художественных произведений на основании выявления культурных кодов и т.д.).

Таким образом, интерпретация, как научная категория и один из методов познания относительно разработаны и обоснованы на научно-теоретическом уровне в философии (представители феноменологии, герменевтики), лингвистике (Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин и др.), культурологи (М.С. Каган, Н.А. Симбирцева и др.), некоторых других областях науки.

В педагогике интерпретация как процесс осмысления информации текста в контексте лексики и грамматики языка, социокультурной ситуации создания текста, авторского мировосприятия разработана на теоретическом и методических уровнях и активно применяется в практике обучения в школе. В этом аспекте умения интерпретировать текст очевидны для педагогов, большинство учителей иностранного языка и литературы владеют методами формирования этих умений.

Однако интерпретация как процесс, обеспечивающий индивидуальное осмысление текста в широком (семиотическом, герменевтическом) понимании этого слова, имеющий метапредметный и субъективный характер, порождающий разнообразные, но одинаково равноценные и легитимные понимания (в случае их достаточной обоснованности), рассматривается пока только в науке и, несмотря на свою востребованность в условиях открытого общества, остается практически вне современной российской педагогики.

Умения интерпретировать текст, как необходимые заявлены в международных исследованиях, а также в нормативных документах, регламентирующих результаты школьного образования в России, но набор этих умений, конкретизированный и декомпозированный с учетом возраста обучающихся, методика оценки результатов, контрольно-оценочные средства,

методы формирования умений и другие организационно-педагогические средства, обеспечивающие становление этих умений у обучающихся, в настоящее время теоретически не проработанным и могут являться предметом актуального научного педагогического исследования.

Список литературы

1. *Имакаев В.Р.* Метапредметные и личностные результаты в общем образовании: от декларации к гарантии качества // Достижение метапредметных и личностных результатов в основной школе: проблемы, поиски решения: сб. науч. метод. материалов / под общ. ред. В.Р. Имакаева / РИНО ПГНИУ. – Пермь, 2012.

2. *Косолапова Л.А.* Индивидуализация как педагогическая проблема: поиски и решения // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 23–27.

3. Основная информация об исследовании PIRLS. ИСРО РАО Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.centeroko.ru/download/INFO_PIRLS.zip

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. ФГОС / сост. Е.С. Савинов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 416 с.

5. Русская грамматика: научные труды: в 2 т. / ред. Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан. – М.: Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова, 2005. – 1496 с.

6. *Слабухо С.И.* Стратегии отношения к тексту: от классической философии – к постмодернизму: автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.01 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Смоленск, 2006. – 26 с.

РАЗДЕЛ 2. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

УДК 378.147

Гулк Елена Борисовна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики

e-mail: super.pedagog2012@yandex.ru

Захаров Константин Павлович
кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, доцент

e-mail: sladogor@gmail.com

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», Санкт-Петербург, Россия
195251, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 29

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Elena B. Gulk
Assistant Professor Department of Engineering Education and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences Ph.D.

e-mail: super.pedagog2012@yandex.ru

Konstantin P. Zakharov
Assistant Professor Department of Engineering Education and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences Ph.D., Assistant Professor

e-*mail: sladogor@gmail.com*

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
195251, 29 Polytechnic St., St. Petersburg, Russia

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ENGINEERING STUDENTS.

Аннотация. Представлено исследование коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей, описаны педагогические условия и

© Гулк Е.Б., Захаров К.П., 2018

модель содействия развитию коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, приведены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации этой модели в образовательном процессе инженерно-технического вуза.

Ключевые слова: универсальные компетенции, коммуникативная компетенция, педагогические условия, коллективная организационная форма обучения, методики ассоциативного диалога.

Abstract. The article presents the results of the study of the communicative competence of engineering students, describes the pedagogical requirements and the model of promoting the development of the communicative competence of engineering students in the process of studying psychological and pedagogical disciplines, are given results of experimental work on the approbation of this model in the educational process of an engineering technical university.

Key words: universal competencies, communicative competence, pedagogical requirements, collective learning organizational form, collaborative learning techniques.

Процесс гуманизации высшего, в том числе инженерного образования, обусловлен выдвигаемой обществом целью создания условий для личностного роста человека, раскрытия его индивидуальных способностей в ходе профессионального становления. Необходимо подготовить будущего специалиста к активному участию в общественной жизни, осуществлению осознанного, ответственного профессионального и личностного выбора, к самообучению и саморазвитию на протяжении всей жизни.

Как отмечается в работах отечественных исследователей (А.П. Тряпицына, С.А. Писарева, С.Н. Степанова, В.С. Ефимов), вуз должен создавать условия для формирования способности и готовности к межкультурному и междисциплинарному диалогу, новаторству, ориентировать студентов на общечеловеческие ценности и образы бытия. Для достижения этих целей важно развитие в вузе гуманитарной образовательной среды, в которой сочетались бы образование и культура, студенты получали бы опыт формирования новых видов общественной организации, общественного взаимодействия, приобщаясь к инновационному знанию [3, с. 13].

Это требует перестройки всего образовательного процесса вуза на принципах диалогичности, активности, сознательности обучающихся, развивающего обучения и самообучения.

Творческим коллективом РГПУ им. А.И. Герцена (О.В. Акулова, И.С. Батракова, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.В. Тряпицын, А.П. Тряпицына) разработана концепция развития компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза. Авторами подчеркивается возрастающее значение универсальных, в том числе коммуникативной, компетенций. Важными

факторами развития компетентности будущего специалиста выступает содержание образовательного процесса, его практико-ориентированность, инновационный опережающий характер обучения, включение студентов в научно-исследовательскую деятельность. При этом единицей содержания профессионального образования становится профессиональная задача [1; 2].

Данная концепция и обозначенные принципы легли в основу многолетнего исследования, целью которого было выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. В результате была разработана модель содействия развитию коммуникативной компетенции будущего инженера и проведена опытно-экспериментальная работа по ее апробации в образовательном процессе ФГАОУ ВО «СПбПУ Петра Великого» (при преподавании дисциплин «Педагогика и психология», «Психология общения» для студентов инженерных специальностей).

Важно отметить, что на основе теоретического анализа, а также проведенного контент-анализа современных образовательных стандартов инженерного образования было уточнено понятие «коммуникативная компетенция будущего инженера – бакалавра инженерного образования». Коммуникативная компетенция понимается нами как совокупность: психолого-педагогических знаний в области общения (когнитивный компонент); личного опыта и сформированных ценностей делового общения в профессиональной деятельности (личностный компонент); способности принимать основанные на этих ценностях решения профессиональных задач делового общения как компонента организационно-управленческой деятельности будущего инженера, способность реализовывать свою роль в команде (функциональный компонент).

Процесс развития коммуникативной компетенции будущего инженера является процессом содержательного наполнения ее структурных компонентов, основанным на овладении содержанием психолого-педагогических дисциплин; приобретении опыта делового взаимодействия в ходе решения учебно-профессиональных задач осуществления организационно-управленческой деятельности будущего инженера; прохождения этапов освоения коллективных организационных форм обучения и методик ассоциативного диалога.

Таким образом, именно процесс развития коммуникативной компетенции выступил системообразующим элементом изучения психолого-педагогических дисциплин. Исходя из этого, отбиралось содержание, определялись формы и методики обучения.

Проектирование содержания обучения проводилось на основе решения учебно-профессиональных задач, связанных с деловым общением как компонентом организационно-управленческой деятельности будущего инженера. Задачи определялись в соответствии со структурой коммуникативной компетенции, уточненной с помощью проведенного контент-аналитического исследования ФГОС ВО, реализуемых на базе ФГАОУ ВО «СПбПУ Петра

Великого» и опроса экспертов в области инженерного образования и инженерной деятельности. В результате было выделено 5 задач: 1) осуществлять взаимодействие с другими субъектами профессиональной деятельности, учитывая социальные и культурные различия; 2) организовывать эффективное взаимодействие при проведении совещаний, переговоров, консультаций, организации работ, разработки и внедрении проектов; 3) участвовать в работе семинаров, конференций, заседаний научно-технических обществ (в том числе публичные выступления); 4) составлять письменные тексты на основе сбора, обработки, анализа и систематизации информации; 5) проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

В рамках традиционной знаниеориентированной модели обучения студенты не могли получить практический опыт решения учебно-профессиональных задач. Необходим был поиск форм и методик обучения, которые, с одной стороны, позволяли бы реализовать отобранное содержание, а с другой, учитывали специфику преподавания психолого-педагогических дисциплин в инженерно-техническом вузе (небольшое количество часов, отводимых на их изучение, укрупнение потоков, отсутствие современных учебно-методических пособий и т.д.).

Основу процесса обучения составила организация ассоциативного диалогового общения обучающихся при выполнении письменных и устных заданий: прием – «опрос мнений», тренинги парной работы, методика добавлений (в текст и образ), методика мониторов, методика по абзацного изучения текста, методика технологических карт, методика взаимотренажера, а также внедрение в процесс изучения психолого-педагогических дисциплин коллективных организационных форм взаимообучения (пары и группы сменного состава), в сочетании с индивидуальной (обучающийся – информация, письменный текст), парной и групповой (пары и группы постоянного состава) формами. Это позволило реализовывать принципы диалогичности, активного и интерактивного обучения, проектирования содержания обучения на основе решения учебно-профессиональных задач.

Таким образом, были определены психолого-педагогические и организационно-педагогические условия развития коммуникативной компетенции как личностно-деятельностного качества будущего специалиста: решение учебно-профессиональных задач, связанных с коммуникативным компонентом организационно-управленческой деятельности будущего инженера; организация ассоциативного диалогового общения обучающихся при выполнении письменных и устных заданий; использование коллективных форм и методик взаимообучения для содействия развитию способностей деловой коммуникации, социального и межкультурного взаимодействия и реализации своей роли в командной работе.

На основе выделенных условий была разработана модель содействия развитию коммуникативной компетенции будущих инженеров. Она

представляет собой систему взаимосвязанных этапов: подготовительный, мотивационный, решения учебно-профессиональных задач, рефлексии и оценки полученных результатов. Каждый этап включает целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-критериальный компоненты.

В опытно-экспериментальной работе по апробации модели содействия развитию коммуникативной компетенции приняли участие свыше 200 студентов третьих и четвертых курсов бакалавриата по инженерным специальностям.

Для оценки показателей уровня развития отдельных компонентов коммуникативной компетенции использовались следующие методики: тест знаний в области делового общения; система заданий (написание эссе на тему «Общение в моей будущей профессиональной деятельности»; самодиагностика и разработка письменных саморекомендаций по организации учебной и профессиональной деятельности; выступление, посвященное современной инженерной проблеме; подготовка одноминутного видеоролика с резюме (видеорезюме)); экспертная оценка участия в дидактических играх; методика «*Q*-сортировка» В. Стефансона (цит. по А.А. Карелину); тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского, тест оценки коммуникативных умений А.А. Карелина.

Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы в контрольных и экспериментальных группах, проведенный с использованием методов статистической обработки данных, выявил в экспериментальных группах статистически значимые изменения уровня общительности; коммуникативных умений; способности к коммуникации в устной и письменной формах; умений эффективно решать задачи межличностного взаимодействия в условиях, имитирующих инженерную деятельность; способности работать в команде, учитывая социальные и культурные различия.

Результаты теста В.Ф. Ряховского показали, что на начальной стадии эксперимента в экспериментальных и контрольных группах только 22,5 % студентов характеризуются нормальным уровнем развития общительности. Для большинства (70 %) студентов характерны более высокие показатели. Так, 43% студентов излишне общительны, 24 % – чрезмерно общительны. У 3 % студентов общительность носит болезненный характер. Только 7,5 % студентов склоны к необщительности. Таким образом, можно говорить о том, что большинство студентов не боятся вступать в контакт с новыми людьми, им свойственно демонстративное поведение, они хотят быть в центре внимания. Однако, они не соотносят стратегии своего поведения со стратегиями поведения других людей, не готовы прикладывать усилия для поддержания контакта, выслушать другого человека.

После проведения эксперимента увеличилось количество студентов с высоким уровнем развития общительности (40 %). Пятьдесят три процента студентов могут быть отнесены к уровню излишней общительности. Несмотря на присущие представителям этого уровня недостатки, в целом, можно говорить о положительных тенденциях в изменении характера общительности студентов,

так как до эксперимента их общительность носила чрезмерный характер. После проведения формирующего эксперимента уменьшилось количество студентов с чрезмерной общительностью (до 13 %) и болезненной общительностью (0 %). Уменьшилось (до 1 %) количество студентов с низким уровнем общительности.

Для исследования динамики развития личностного компонента коммуникативной компетенции в контексте восприятия социальных, этнических и культурных различий был применен метод экспертной оценки.

Эксперты отмечали, что до и после проведения эксперимента, у студентов экспериментальных и контрольных групп не было отмечено неуважительного отношения к студентам других национальностей. Однако, на начальной стадии эксперимента только 20 % студентов были отнесены к творческому уровню развития личностного компонента. Это связано с тем, что отмечались случаи неуважительного отношения к «непопулярным» в группе студентам, а также излишняя критичность в оценке выдвигаемых в ходе игры идей. После проведения формирующего эксперимента в экспериментальных группах число студентов, отнесенных к творческому уровню развития личностного компонента, возросло до 58 %. Экспертами была отмечена общая атмосфера сотворчества и доброжелательности в общении друг с другом. Студенты, которые испытывали трудности в общении, имели низкий групповой статус, включились в работу группы, испытывали положительные эмоции от общения с товарищами.

Исследование тенденций поведения студентов в учебной группе также позволило выявить динамику развития коммуникативной компетенции. Использовалась методика «*Q*-сортировка» В. Стефансона.

На начальной стадии эксперимента в экспериментальных и контрольных группах около 50 % студентов (от 50 до 57 %) проявляли тенденцию к зависимости во внутригрупповом поведении. В сочетании с преобладанием тенденции к избеганию борьбы (более 50 % всех респондентов) – это свидетельствует о конформистском поведении, желании сохранить нейтралитет во внутригрупповых спорах и конфликтах. Треть студентов проявила склонность к независимому поведению и только 3 % к принятию борьбы. Важно отметить, что часть студентов продемонстрировала амбивалентное поведение (от 13 до 20 %), свидетельствующее о внутреннем конфликте личности между стремлением к принятию групповых стандартов и ценностей и одновременно отрицанию их.

После проведения эксперимента число студентов с амбивалентным поведением в экспериментальных группах снизилось. В экспериментальных группах увеличилось число студентов, желающих активно участвовать во внутригрупповых взаимодействиях, готовых отстаивать свою точку зрения. Так, в среднем, около 40 % студентов продемонстрировали тенденцию к принятию борьбы. Однако, в целом тенденция к избеганию борьбы сохранилась. В сочетании с уменьшением тенденции к зависимому и амбивалентному поведению, это может говорить о более осознанном выборе стратегии поведения в учебной группе. В контрольных группах наблюдается увеличение

числа респондентов (20–36 %) с амбивалентным поведением. Внутренний конфликт, нерешительность в выборе стратегий поведения в группе может быть связана с тем, что студенты, получив дополнительные знания по психологии межличностного общения, но не имея достаточного опыта их применения на практике, стали чувствовать себя неуверенно во внутригрупповом взаимодействии. Получены статистически значимые различия для экспериментальных групп ($p < 0{,}001$).

Далее был проведен сравнительный анализ тенденций поведения студентов в реальной группе и их представлений об идеальном поведении в группе. На начальной стадии эксперимента представления студентов в экспериментальных и контрольных группах о реальном и идеальном поведении практически совпадают ($p > 0{,}1$). Это показывает, что студенты рассматривают свою стратегию поведения в группе как близкую к идеальной: некритично относятся к себе, часто винят других в возникающих у них трудностях в общении. После проведения эксперимента в экспериментальных группах увеличились различия между представлениями о реальном и идеальном поведении в учебной группе. Студенты стали точнее соотносить собственные возможности с моделью идеального поведения. Более объективно оценивать свои достоинства и недостатки.

Проведенная опытно-экспериментальная работа по апробации модели содействия развитию коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин показала эффективность разработанной модели. Кроме того, процесс развития коммуникативной компетенции выступил фактором гармонизации внутригруппового взаимодействия. Наблюдаются изменения в тенденциях поведения студентов в учебной группе. Студенты экспериментальных групп стали оценивать свое поведение как более независимое, они готовы к внутригрупповому взаимодействию, активно стремятся участвовать в групповой жизни, при этом не боятся отстаивать свою точку зрения в спорах, более осознанно подходят к выбору модели идеального поведения в учебной группе.

Таким образом, можно рассматривать процесс развития коммуникативной компетенции как фактор развития личностного потенциала обучающихся, его гуманистической направленности.

Список литературы

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллектив. моногр. / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.

2. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практико-ориентированная моногр. / Н.О. Верещагина, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 207 с.

3. *Тряпицына А.П., Писарева С.А.* Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 12–18.

УДК 37.018.15

Липкина Нина Григорьевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, тел. +7 (342) 238-63-91
e-mail: nglipkina@gmail.com

Щербакова Надежда Геннадьевна
педагог-психолог высшей квалификационной категории

МАОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 3»
г. Березники, Пермский край, Россия
618400, Пермский край, г. Березники, ул. Мира, 48, +7 912-981-50-29
e-mail: cshng@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ СЕМЕЙНОГО КЛУБА В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

Nina G. Lipkina
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: nglipkina@gmail.com

Nadezhda G. Shcherbakova
Educational Psychologist of the Highest Qualification Category

MAOU «Secondary School with in-depth Study of Individual Items Number 3»
City Berezniki, Russia
48, Mira St., Berezniki, Perm Territory, Russia, 618400
e-mail: cshng@mail.ru

POSSIBILITIES OF FAMILY CROW IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS

Аннотация. Рассматривается деятельность детско-родительского сообщества – семейного клуба, созданного в средней общеобразовательной

© Липкина Н.Г., Щербакова Н.Г., 2018

школе с углубленным изучением отдельных предметов № 3 г. Березники Пермского края, его роль в формировании педагогической компетентности родителей. Авторы показывают особенности организации проектной деятельности в рамках семейного клуба, в осуществлении которой принимают активное участие родители, дети и педагоги, рассматривая как общие подходы к ее реализации, так и конкретное содержание, формы и методы организации. Особое внимание уделяется анализу результативности деятельности Семейного клуба, а именно, его роли в формировании педагогической компетентности родителей.

Ключевые слова: семейный клуб, детско-родительское сообщество, педагогическая компетентность родителей.

Abstract. The article discusses the activities of the parent-child community - a family club established in a secondary school with in-depth study of individual subjects No. 3 of the city of Berezniki, Perm Territory, its role in shaping the pedagogical competence of parents. The authors show the features of the organization of project activities within the family club, in the implementation of which parents, children and teachers take an active part, examining both general approaches to its implementation and specific content, forms and methods of organization. Special attention is paid to the analysis of the performance of the Family Club, namely, its role in shaping the pedagogical competence of parents.

Key words: family club, parent-child community, parental pedagogical competence.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчеркнуто: в процессы духовно-нравственного развития учащегося необходимо включать все субъекты воспитания и социализации детей: семью, институты государства и гражданского общества, учреждения дополнительного образования, средства массовой информации и т.д. В настоящее время в условиях становления системы национальных ценностей особое значение приобретает семья как оптимальная естественная среда воспитания ребенка, его защиты, как важный фактор социализации.

Семья – уникальный первичный социум, дающий ребенку ощущение психологической защищенности, эмоционального комфорта, поддержку, безусловного принятия. Семья для ребенка – это еще и источник социального опыта. Здесь он находит примеры для подражания, здесь происходит его социальное становление, формируются идеалы. Только каждая ли семья готова сегодня к выполнению этих функций? И какова роль школы в формировании педагогической компетентности родителей? Традиционные декларативные способы работы с семьей показали свою несостоятельность. Сегодня необходимы новые, активные технологии, способные включить родителей в содержательное общение с детьми, в сотрудничество и сотворчество и с ними, и с педагогами, создать атмосферу общности интересов, эмоциональной поддержки, заинтересовать родителей продуктивным содержательным взаимодействием с ребенком, сформировать у них его положительный образ [1].

Задача образовательного учреждения – повернуться лицом к семье, оказать ей педагогическую помощь, привлечь ее на свою сторону. Безусловно, вопросы педагогического просвещения родителей по-прежнему актуальны. Но, помимо этого, важно создать условия для содержательного общения детей и родителей, для их творческого взаимодействия.

Решением данной проблемы может стать создание единого образовательного пространства школы и семьи, в рамках которого реализуется одно из важнейших направлений работы в системе «педагог – ребенок – родитель» – семейный клуб (клуб). Именно он помогает решить проблему сближения взрослых и детей как двух равноправных сторон и создать условия для духовно-нравственного воспитания. Родитель – не ученик, а партнер по общению, в процессе которого педагог выходит на личный контакт с родителем и ребенком по разнообразным каналам – аудиальному, визуальному, тактильному, вербальному, предметно-действенному [2]. Для более эффективной работы необходимо расширить рамки сотрудничества. Именно с этой целью в *средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов* № 3 г. Березники Пермского края создан семейный клуб, активными участниками которого являются родители, дети и педагоги. Организатором и бессменным руководителем клуба является Н.Г. Щербакова, психолог школы.

Работа, проведенная в школе, показала: организация и функционирование таких структурных объединений педагогов, детей и их родителей, как семейный клуб, раскрывает качественно новые возможности как для семьи, так и для образовательного учреждения. Семья нуждается в компетентной помощи, а работа клуба – оптимальный вариант дифференцированного сопровождения родителей и формирования их педагогической компетентности.

Наряду с этим, работа клуба раскрыла перед школой широчайшие возможности для организации совместной деятельности семьи и педагогов, поскольку позволяет:

– отказаться от практики массовой просветительской деятельности и организовать совместное детско-родительское взаимодействие в сопровождении специалистов;

– вместо ориентировки на общий контингент организовать дифференцированные группы родителей в зависимости от особенностей и потребностей семей;

– отказаться от столь распространенной «добровольно-принудительной» основы и руководствоваться принципом добровольного участия родителей в мероприятиях;

– сменить роль родителей: вместо «пассивного слушателя» – «активный участник»;

– от разовых бессистемных мероприятий перейти к планомерной, систематической, последовательной работе.

Цель деятельности детско-родительского сообщества (семейного клуба) – комплексное психолого-педагогическое сопровождение семьи, создание

условий для формирования доверительных и ответственных отношений между семьей и педагогами, гармонизация детско-родительских отношений.

Основные задачи работы сообщества:

– Психолого-педагогическое сопровождение воспитания и развития ребенка в семье и школе с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей семей.

– Создание условий для гармонизации детско-родительских отношений, обогащение общения детей и родителей духовно-нравственным содержанием, совместными видами деятельности.

– Подключение «родительского ресурса» к обеспечению гармоничного вхождения ребенка во взаимоотношения иных, более сложных уровней, его успешную социальную адаптацию.

– Создание условий для обмена опытом семейного воспитания: повышение мотивации к саморазвитию; знакомство с оптимальными способами общения; сплочение групп родителей на основе общих интересов и потребностей.

Содержательной основой семейного клуба являются проекты, активными участниками которых становятся дети, их родители и педагоги.

В рамках деятельности семейного клуба школы № 3 г. Березники был реализован проект «Семейный КОД». Предложенный проект создал интегрированную модель взаимодействия родителей и детей, запустил процесс совместной интерактивной деятельности, которая подлежит рефлексивному психолого-педагогическому анализу.

Алгоритм работы клуба представлена в табл. 1.

Таблица 1

Алгоритм работы семейного клуба

Последовательность мероприятий проекта	Содержание	Что рассчитываем получить	Срок	Система накопления бонусов
1. Погружение родителей в проект «Семейный код». Мотивационные встречи с классными родительскими коллективами. Презентация проекта	Составление партнерских соглашений	75 % семей участников из числа родителей 5, 6, 7-х классов	1–2 неделя сентября	Классный родительский коллектив получает бонус в зависимости от того сколько семей заключили соглашение на участие в проекте. Сколько процентов семей-участников от класса – столько бонусов
2. Создание группы участников проекта в социальных сетях «Семейный код». Бонусы получают те, кто выкладывает материалы по воспитанию детей и самообразованию родителей				

Продолжение табл. 1

Последовательность мероприятий проекта	Содержание	Что рассчитываем получить	Срок	Система накопления бонусов
3. Проведение родительского образовательного лектория по развитию педагогической компетентности родителей	Семинар-практикум «Обратная сторона родительской любви» (вопросы: особенности возраста, потребности ребенка, безусловное принятие, стиль воспитания, перегибы родительского воспитания, как общаться с ребенком, активное слушание, язык чувств)	Получение психолого-педагогических знаний об особенностях подросткового возраста и общению с ребенком. Именно эти принципы общения с подростком далее подлежат анализу	Сентябрь – октябрь	По завершению каждого мероприятия по итогам выполнения: % посещаемости + результат выполнения итогового задания
4. Создание детско-родительских команд по актуальным семейным интересам, ценностям. Ценность здоровья, спорта. Ценность знаний, исследований. Ценность творчества (музыка, рисование, танец). Ценности технического творчества, труда, изобретений	Родители одного класса, делятся на 4 группы • ЗОЖ • IQ • Креатив • Инжиниринг	Каждый класс– участник представит как минимум 4 группы		Если в классе образовались все 4 группы, класс получает бонусы
5. Получение проектного задания родителями каждой группы: – ЗОЖ – IQ – Креатив – Инжиниринг	Каждая группа родителей готовит проект с детьми, исходя из выбранного профиля деятельности	В каждом классе родители подготовят и реализуют проекты: направленные на ценности здоровья, знаний, творчества, единства семьи	Октябрь – ноябрь	За каждый проект команда родителей получает «бонус», если проект оказался лучшим по итогам голосования (голосуют участники за любой увиденный проект кроме своего) + бонус

Окончание табл. 1

Последовательность мероприятий проекта	Содержание	Что рассчитываем получить	Срок	Система накопления бонусов
6. За каждой группой закрепляется тьютор (педагог или психолог) как куратор проектной деятельности и наблюдатель способов общения ребенок-родитель				
7. Встреча детско-родительских команд из разных классов, но одной направленности на интерактивном событии «ЗОЖ-событие» IQ – событие Креатив – событие Инжиниринг-событие	Интерактивное событие – это серия испытаний на взаимодействие родителей и детей, а также демонстрация итогов проектов	Создание проектов, демонстрация в интерактивном режиме способов общения с ребенком и формирование семейных ценностей	Декабрь Январь Февраль	Каждый класс получает Кодовый ключ – (ценность) в зависимости от результата, который показала группа
8. Рефлексивный анализ тьютора с родителями тех способов общения, которые были эффективны в общении с младшим подростком в ходе выполнения интерактивных заданий. Мониторинг результативности				
9. Общешкольный праздник «Овация»	Награждение подведение итогов проекта	Запрос на развитие проекта	Апрель	Награждение

Активную роль в деятельности клуба играют тьюторы – это не только педагоги и психологи, но и старшеклассники, изучившие курс «Семьеведение», они являются в том числе организаторами интерактивных испытаний на взаимодействие.

Главная задача, которая стоит перед участниками детско-родительского сообщества – моделирование семейно-педагогического сотрудничества через взаимодействие учителей, родителей и детей, осуществляемое в совместной ценностно-значимой деятельности на основе развивающего подхода, субъект-субъектных отношений, характеризующихся диалогическим общением, направленностью на совместный поиск решения педагогических задач и преодоление конфликтов в условиях партнерства, что обеспечивает личностный рост школьников и развитие воспитательного потенциала семьи.

Мотивацией к участию в проекте для родителей служит:

1. Заинтересованность родителей в успешной адаптации ребенка к новым условиям обучения на новом возрастном этапе.

2. Включение классного родительского коллектива в пространство игры «Семейный КОД», за участие родители получают баллы и бонусы, которые являются формальным результатом участия в проекте.

3. Предложенный проект носит интерактивный характер.

Реализуемый нами проект (табл. 2), с одной стороны, способствует формированию классного коллектива родителей и росту рейтинга класса, (мотивационный компонент) а с другой – позволяет решать задачи по созданию условий для повышения психолого-педагогической компетентности родителей, а именно: способность строить отношения с детьми на основе увлеченности общим делом, понимать их состояние и учитывать его в выстраивании конструктивного взаимодействия с детьми.

Таблица 2

Этапы реализации проекта

1. Подготовительный этап Задача: ответить на вопросы: кто участвует в проекте, прояснить ожидания участников, назвать образовательные события, подготовить тьюторов (психологов)		
Задача	Решение	Результат
Провести анализ социальных, психологических и педагогических потребностей семей, актуализировать задачи семейного воспитания, сопровождения семьи на новом этапе обучения школьников, мотивировать родителей к участию в проекте	Анкетирование родителей Презентация проекта на организационных собраниях в 4-х классах	Оформление партнерских соглашений, разработка родительской карты, формирование семейных команд. Каждый детско-родительский коллектив это одна команда, которая состоит из 4 групп: - ЗОЖ - IQ - Креатив - Инжиниринг
Подготовка информационной площадки проекта	Оформление стенда, группы в контакте для родителей пятиклассников «Семейный ДНК», информационное оповещение на сайте школы	Регистрация участников в группе не менее 90 % семей пятиклассников
Привлечь специалистов к разработке идеи образовательных событий	Круглый стол организаторов проекта, мозговой штурм. Классные руководители, администрация	Схема участия в проекте команд участников, планирование событий
Разработать программу краткосрочного курса подготовки тьюторов «Эффективный родитель»	Привлечение специалистов педагогов-психологов г. Березники	«Карта наблюдений ресурсов общения» тьютора
2. Основной этап Цель: организация взаимодействия участников проекта, на основе системно-деятельностного подхода, интеграция образовательных практик в воспитательное пространство школы путем проектирования инновационных образовательных событий. Апробация модели и коррекция		
Задача	Решение	Результат
1. Погружение родителей в образовательное поле проекта**.** Знания, навыки, практики, полученные на этом этапе, это основа для участия на следующем этапе в «Семейном интерактивном испытании». Приобретение ЗУН на этапе погружения, это лишь способ показать лучший результат в квесте и пройти на финальное образовательное событие «Семейный код»	1. Семинар-практикум «Обратная сторона родительской любви» (вопросы: особенности возраста, потребности ребенка, безусловное принятие, стиль воспитания, перегибы родительского воспитания, как общаться с ребенком, активное слушание, язык чувств)	1. Деление классного родительского коллектива на 4 творческие группы: – ЗОЖ – IQ – Креатив – Инжиниринг 2. Получение проектного задания каждой группой
Коррекция проекта исходя из актуальных запросов, анализа результатов диагностики участников		

Окончание табл. 2

2. Выполнить проектное задание каждой группой родителей с детьми	Тьюторское сопровождение выполнения проектного задания	Пятиминутное выступление каждой проектной команды, совместно дети и родители на «Семейном квесте»
3. Организовать встречу проектных групп разных классов в интерактивной игре «Семейный код»	Программа интерактивных испытаний, направленных на взаимодействие. Тьюторское сопровождение прохождения испытаний	Определен победитель в каждой творческой группе. По итогам квеста и по итогам оценок тьютера в «Карте отражений» (характер взаимных оценок, поддержка, мотивация, стиль общения между родителями и детьми)
4. Организовать финальное образовательное событие «Семейный код»	Программа образовательного события. Цель: создать условия для демонстрации участниками проекта общих ценностных ориентиров по вопросам воспитания, зримых результатов проекта, формирование мотивирующих установок	Награждение участников.

3. Заключительный этап

Цель: внутренняя и внешняя (родителями) экспертная оценка достижений при реализации инновационной модели, разработанной в рамках проекта. Обобщение и распространение накопленного опыта, интеграция результатов в деятельность школы. Проектирование развития проекта

Задача	Решение	Результат
1. Проанализировать динамику изменения уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей до и после	Анкетирование родителей, педагогов, администрации Анализ отзывов в группе «ВКонтакте»	Анализ и обобщение данных мониторинга
2. Монтировать презентационный видеоролик		Презентационный ролик
3. Распространить полученный опыт	Представление опыта работы по теме проекта на краевом и муниципальном уровне	Организация семинаров, практикумов для педагогов города
4. Разработать проект развития в части интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (учителями, учащимися, родителями)		Проект по развитию психолого-педагогических компетенции для родителей

Данный проект был реализован в течение 2018 г. За этот период в нем приняло участие 176 родителей, 214 детей, 11 классных руководителей, 15 педагогов-психологов образовательных учреждений г. Березники.

Проведено 5 интерактивных образовательных событий, 11 семинаров-практикумов для родителей, реализовано 34 детско-родительских проекта. Проведено 4 городских семинара для педагогической общественности.

Согласно анкетированию, проведенному среди классных руководителей, 82 % классных руководителей считают, что повысился уровень их профессиональной компетентности по поддержке семейного воспитания: в частности, они отметили, что в процессе реализации проекта они овладели технологией неформального образования родителей, приемами организации и анализа интерактивного детско-родительского взаимодействия. Согласно результатам заполнения таблицы «Педагогическая позиция» (по В.И. Слободчикову) классными руководителями наметилась тенденция к духовному сближению детей, родителей и классных руководителей.

Повысилась и педагогическая компетентность родителей по вопросам выстраивания эффективного взаимодействия с детьми. Психологи-эксперты – участники интерактивных событий – отмечают динамику освоения родителями языка выражения чувств, распознавание чувств и состояний ребенка, что отразилось на положительном настроении участников, возникновении эмпатического взаимодействия, стремлении понять друг друга родителю и ребенку.

Наблюдение психолога-эксперта за взаимодействием родителя и ребенка, и последующее обсуждение этого взаимодействия мотивировали родителей к выбору осознанных тактик, развитию навыков коммуникации. По итогам анкетирования 34 % родителей считают важным результатом для себя «возможность интересной совместной с детьми деятельности» (понравилось придумывать вместе, репетировать, выступать и т.д.), 75 % родителей – «взаимодействие с ребенком и то, как мы учимся понимать друг друга», для 21 % родителей было ценно «наблюдение психологов и обсуждение характера взаимодействия родителей и детей», «взгляд со стороны», «наблюдение, как другие родители общаются со своим ребенком». Планируют сами и рекомендуют другим принимать участие в подобных проектах в дальнейшем 100 % участников.

Самое сложное в проекте для 27 % родителей было найти время («выделить время», «начать», «приходить на репетиции»). 68 % участников отмечают, что родительский коллектив в результате участия в проекте стал более сплоченным, дружным, родители стали ближе друг к другу и к детям, легче и быстрее стали решаться общие вопросы в классе.

Дети, участвовавшие в проекте, отметили: радость у них вызвали интересные задания, которые они выполняли вместе с родителями. Ребятам понравилось «придумывать и воплощать совместные идеи», все 100 % детей хотели бы продолжать участвовать в подобных мероприятиях и дальше.

Ценность такой формы сотрудничества, прежде всего, в том, что в школе сформирован образовательный механизм детско-родительского взаимодействия на основе активного участия педагогов, родителей и детей в творческой коллективной деятельности.

В результате реализации проекта создано пространство активного взаимодействия родителей, дающее возможность для реализации воспитательного потенциала активных, креативных родителей и включение в это пространство родителей с низким уровнем развития воспитательного потенциала. Пять разнонаправленных интерактивных событий создали атмосферу творчества, живого общения, что способствовало сближению детей и родителей. Воспитательное пространство школы наполнилось общей положительной энергетикой, которая распространилась на всех участников проекта. Председатели родительских комитетов 5–7-х классов объединились для решения общих вопросов реализации и дальнейшего развития проекта.

С 1 сентября 2018 г. на базе образовательного учреждения организована работа городской творческой лаборатории по вопросам родительского образования. Проведены: семинар «Модели взаимодействия педагога-психолога с родителями», практикум «Повышение воспитательного потенциала родителей обучающихся: новые психологические практики» для педагогов-психологов города Березники, семинар для педагогов МАОУ «Гимназия № 9» «Знакомство с развивающим подходом в работе с семьей, современными технологиями».

Положительный имидж школы как учреждения, реализующего новые формы сотрудничества с семьей, укрепился не только у участников проекта, но и через сетевые родительские и школьные сообщества, местное ТВ.

На основе полученных данных семейный клуб является эффективным механизмом развития воспитательного потенциала семьи, поскольку реализуемые в его рамках проекты позволяют объединить усилия участников образовательных отношений: детей, родителей, педагогов – и на основе общих ценностей, норм, традиций, способствуют духовной близости родителей и детей, их взаимопониманию, а также повышению педагогической компетентности родителей. Все это – необходимое условие, при реализации которого дети принимают социально-значимые ценности, транслируемые взрослыми в ходе совместной деятельности, и руководствуются ими в своей деятельности.

Список литературы

1. *Коробкова В.В., Метлякова Л.А., Якина Ю.И.* Родительское образование: современные подходы и технологии: учеб.-метод. пособие. – Пермь: ПГГПУ, 2017. – 311 с.

2. *Метлякова Л.А.* Инновационные технологии поддержки семейного воспитания в учреждениях образования: учеб.-метод. пособие. – Пермь: ПГГПУ, 2017. – 330 с.

УДК 614.253

Лямова Оксана Олеговна
доцент кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет им. акад. Е.А. Вагнера Минздрава России»,
Пермь, Россия
614000, г. Пермь, ул. Петропавловская, 26, тел. +7 (342) 217-10-31
e-mail: palina_o82@mail.ru

НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА КАК ОСНОВА ПРОЯВЛЕНИЯ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ

Oksana O. Lyamova
Associate Professor of the Department of Foreign Languages

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Training
"Perm State Medical University named after ac. E.A. Wagner"
of the RF Ministry of Health Care
26, Petropavlovskaya, 614000, Perm, Russia
e-mail: palina_o82@mail.ru

MORAL QUALITIES OF FUTURE DOCTORS AS THE BASIS OF HUMANE ATTITUDE TO A PERSON

Аннотация. Рассматривается классификация основных нравственных качеств личности будущего врача, необходимых для проявления гуманного отношения к человеку. Представлено их обоснование и краткая характеристика. В процессе определения каждого из исследуемых качеств устанавливается взаимная связь между определенными нравственными качествами личности и проявлением гуманного отношения к человеку.

Ключевые слова: нравственные качества личности, нравственная культура, будущий врач, гуманное отношение к человеку.

Abstract. The article deals with the classification of the main moral qualities of future doctors necessary for showing humane attitude to a person. The article presents their explanation and characteristics. In the process of describing of every moral quality which is investigated the author shows the interconnection between particular moral qualities and humane attitude to a person.

Key words: personal moral qualities, moral culture, future doctor, humane attitude to a person.

О нравственных и психологических качествах врача написано немало. О них говорили выдающиеся представители медицины всех народов и во все

© Лямова О.О., 2018

времена (Г.Л. Захарьин, А.А. Остроумов, В.М. Бехтерев, Ф.Г. Японский и т.д.). Классики отечественной медицины уделяли особое внимание необходимости постоянного совершенствования личности врача, так как хорошо понимали, что без этих качеств врачебная деятельность, как справедливо заметил Л.Н. Толстой, «ничего не стоит».

Вопросы гуманистического воспитания будущих врачей находят широкое освещение преимущественно в этико-деонтологической литературе. Данной проблеме посвящены труды Г.Е. Батрака, Е.А. Вагнера, А.А. Грандо, В.В. Ермакова, И.Ф. Матюшина, Г.В. Морозова, Ю.Д. Павлова, Б.В. Петровского, А.А. Росновского, П.М. Сапроненкова и других, а также современные исследования в области врачебной этики и деонтологии (Т.П. Саитова, И.В. Силуянова, А.А. Сыромятникова, М.Я. Яровинский и др.). Несмотря на то что эти книги и монографии рассматривают различные этико-деонтологические проблемы, все труды указанных авторов проникнуты одной идеей – гуманизма медицинской профессии, воспитания нравственной культуры и нравственных качеств будущих врачей.

Современная психолого-педагогическая наука выделяет достаточно широкий спектр нравственных качеств личности. Это обусловлено тем, что исследователи разных направлений рассматривают нравственную культуру личности через призму своей науки, выделяя, тем самым, различные более и менее сложные нравственные качества. Совокупность менее сложных нравственных качеств, благодаря процессу интеграции, приводит к образованию более сложных.

На основе анализа научных исследований по проблеме гуманистического воспитания студентов медицинского вуза мы попытались выделить и систематизировать основные нравственные качества, необходимые врачу для проявления гуманного отношения к человеку. Они представлены в следующей классификации:

1. *Гуманность:*

– человеколюбие – доброта, человечность, сердечность, душевность, непримиримость к жестокости (справедливость, неравнодушие);

– гуманистическая направленность – приветливость, внимательность, чуткость, доброжелательность;

– эмпатия – сопереживание, сочувствие, сострадание, сорадование, отзывчивость, эмоциональная теплота;

– милосердие (альтруизм) – заботливость, стремление помочь, готовность прийти на помощь, бескорыстие, великодушие.

2. *Толерантность* – терпимость, уступчивость.

3. *Коммуникативная компетентность* – дар слова, общительность, коммуникативная толерантность.

4. *Эмоциональная стабильность (устойчивость)* – отходчивость, сдержанность, самообладание, выдержка, волевая саморегуляция.

5. *Воспитанность* – порядочность, искренность, деликатность, тактичность, вежливость, благородство, ответственность, чувство долга, совесть, дисциплинированность, добросовестность.

В качестве обоснования своего выбора дадим краткую характеристику каждого из представленных качеств.

Основным сложным нравственным качеством личности, выступающим одновременно и условием, и следствием проявления гуманных отношений, является гуманность. В русском языке гуманность – «человечность, человеколюбие, уважение к людям, человеческому достоинству» часто отождествляется с понятием гуманизм. Большой энциклопедический словарь дает следующее определение: «Гуманность – любовь, внимание к человеку, уважение к человеческой личности; доброе отношение ко всему живому» [1, с. 58].

В педагогике гуманность – это одна из ведущих нравственных ценностей, которая должна формироваться у современного человека в процессе воспитания и обучения. В современной педагогической науке гуманность рассматривается с двух сторон: как отдельное качество и как интегральная характеристика личности. В рамках нашего исследования мы придерживаемся второго подхода. С точки зрения В.Л. Сластенина, Р.А. Валеевой, О.С. Газмана, И.С. Марьенко, И.В. Романовой, К.В. Гавриловец, гуманность – это не просто черта личности, а ее «интегральная характеристика, целый комплекс ее свойств, выражающих отношение человека к человеку и к самому себе. Она представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как высшей ценности» [4, с. 60].

В структуру гуманности зачастую вкладывается разное содержание: дружба, товарищество, великодушие, самоотверженность (А.В. Тихонова), взаимопомощь, самопожертвование, непримиримость к злу (А.Г. Нестеренко); любовь, уважение, благородство, чуткость, доброжелательность, сочувствие (Н.С. Сидоров, А.С. Скиндер, Л.В. Руднева) и т.д. Для нашего исследования принципиально важными становятся именно те нравственные качества, которые необходимы врачу для установления гуманных взаимоотношений с пациентом. Следовательно, в структуру гуманности мы включаем такие сложные нравственные качества, как человеколюбие, гуманистическую направленность, эмпатию, милосердие (альтруизм).

Смысл термина «человеколюбие» очевиден, исходя из семантики самого слова, поэтому не требует тщательного объяснения. Любовь врача особая, исполненная сострадания к больному человеку, это любовь не к одному или нескольким людям, а к каждому и любому больному. Любить больного человека – это значит уметь внушить ему веру в себя и надежду на выздоровление. Человеколюбие проявляется в доброте, человечности, сердечности, душевности, непримиримости к жестокости (неравнодушие).

Психологическое ядро гуманности составляет гуманистическая направленность личности. Исходя из основных принципов гуманизма и специфики медицинской профессии, гуманистическая направленность личности врача связана с основным объектом деятельности – человеком, который рассматривается как высшая ценность. Данное качество строится на основе присвоенных базовых концептов: человек, жизнь, здоровье, милосердие. Исследователь Ю.М. Ежова определяет гуманистическую направленность

личности врача как внутреннюю устремленность и готовность действовать для блага другого (помогать, сочувствовать, поддерживать, понимать и т.п.); это потребность помогать лично даже незнакомому человеку, «чужому», обществу, человечеству. Гуманистическая направленность опирается на такие личностные качества, как доброжелательность, взаимоуважение, приветливость, внимательность, чуткость и т.д.

Еще одним нравственным качеством, входящим в структуру гуманности, является эмпатия. Глубокое сострадание к больному человеку испокон веков является одним из самых светлых, кристально чистых и благородных чувств, присущих самой природе гуманного человека. Еще С.П. Боткин говорил: «Щадить больного и сопереживать ему – ведь это так естественно для исцелителя, имеющего дело с болью и переживаниями человека!» [2, с. 21].

В зарубежной и отечественной психологии содержание понятия «эмпатия» трактуется неоднозначно и рассматривается под терминами эмпатийность, эмоциональная отзывчивость, морально-эмоциональная отзывчивость, нравственная отзывчивость, нравственная чувствительность, морально-эмоциональная восприимчивость, моральная чувствительность, нравственная чуткость, социальная сензитивность, эмоциональная идентификация и т.д. Представители аффективного направления характеризуют эмпатию как способность эмоционально отзываться на переживания других людей, осознанное эмоциональное сопереживание другому человеку. В когнитивном плане – это постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека, способность увидеть мир его глазами. Эмоциональное соучастие помогает установить психологический контакт с больным, получить более полную и точную информацию о нем, его состоянии, внушить уверенность в компетентности врача, в адекватности осуществляемого им лечебно-диагностического процесса, вселить веру в выздоровление. К эмпатическим качествам врача мы относим сопереживание, сочувствие, сострадание, сорадование, отзывчивость, эмоциональную теплоту.

Действенный компонент гуманности, по нашему мнению, выражается в милосердии и альтруизме как высшей степени его проявления. Термин «милосердие» является калькой латинского слова «miserycordia» – «милующее сердце». В словарях милосердие определяется как: сердолюбие, сочувствие, жалостливость, мягкосердность; любовь на деле; готовность делать добро всякому, помочь, простить кого-нибудь, проявить снисхождение, оказать помощь из сострадания, человеколюбия; сострадательная и деятельная любовь, сердечное участие в жизни немощных и нуждающихся и т.д. В диссертационных исследованиях И.А. Княжевой, Т.А. Недоводеевой, Л.С. Ощепковой, В.А. Шутовой и др. «милосердие» трактуется как интегративное нравственное качество личности, определяющее способность человека к содействию, сотрудничеству, внимательному и заботливому отношению к окружающим, действенной бескорыстной помощи нуждающимся, любви и заботы о ближнем и т.д. В данных определениях можно отметить одну главную характеристику милосердия – деятельное

участие в жизни другого человека. Под милосердием врача мы понимаем деятельное участие в жизни пациента, которое выражается в готовности оказать различного рода помощь, поддержку, благотворительность по отношению к больным и нуждающимся, сердечное участие на основе проявления терпимости, сострадания и человеколюбия к окружающим. Высшую степень милосердия можно определить таким понятием как «альтруизм» - моральный принцип жизни ради других. В основе милосердного отношения лежит заботливость, стремление помочь, готовность прийти на помощь, бескорыстие, великодушие.

Таким образом, рассматривая гуманность врача как интегральную характеристику личности, мы определяем ее как основное профессионально значимое нравственное качество, необходимое для установления гуманных взаимоотношений с пациентом, в структуру которого входят такие компоненты, как человеколюбие, гуманистическая направленность, эмпатия и милосердие.

Профессионально значимым нравственным качеством врача, необходимым для проявления гуманного отношения к человеку, является толерантность. Этимология термина «толерантность» восходит к латинскому глаголу «tolero» – «терпеть» – и английскому существительному – «tolerance» – «терпимость, терпение». По определению словаря «толерантность – терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам» [1, с. 456]. Данное моральное качество характеризуется терпимым, уважительным отношением к другим людям, их мнению и личностным особенностям; оно выражается в стремлении достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения. Врачу особенно необходимо терпение, так как больной, зачастую, находится в неконтролируемом состоянии сознания и проявляет негативные качества характера. Умение терпеть дает возможность врачу видеть разницу между болезнью и больным.

Мыслители прошлого и настоящего не раз отмечали значимость общения в работе врача. Древняя мудрость гласит: «Три орудия есть у врача: слово, растения и нож». Не случайно в этом изречении на первом месте поставлено «слово», поэтому такое профессионально значимое качество будущего врача, как коммуникативная компетентность также является необходимым в процессе установления гуманных взаимоотношений с пациентом. Различные аспекты изучения коммуникативной компетентности студентов-медиков нашли отражение в исследованиях С.Н. Барышниковой, Л.Н. Васильевой, С.В. Миловановой, Л.В. Стояновой, Л.А. Цветковой и др. Рассматривая содержание данного понятия с позиций субъектного (личностного) подхода, авторы характеризуют коммуникативную компетентность врача как многоуровневое интегральное качество личности, опосредующее врачебную профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса». В деятельности врача коммуникативная компетентность обеспечивает осуществление эффективной коммуникации,

взаимопонимание, доверие в отношениях. Хороший психологический контакт с больным помогает точнее собрать анамнез, получить более полное и глубокое представление о больном. Развитая коммуникативная компетентность является важным лечебным фактором, определяющим в большинстве случаев успех лечения в целом.

Как известно, профессия врача предъявляет требования, связанные с частыми эмоциональными перегрузками и стрессовыми ситуациями. Существование в подобных условиях требует от медика высокой эмоциональной стабильности (устойчивости, выдержанности). В понятие «эмоциональная стабильность», в зависимости от трактовки авторов, включаются различные эмоциональные феномены: устойчивость эмоций и эмоциональных состояний (П.А. Баданина, Н.Д. Левитов, Е.А. Милерян, В.М. Писаренко, Б.А. Ясько); преобладание положительных эмоций (Л.М. Аболин, О.П. Ольшанникова). Нам близка точка зрения Я. Рейковского, определяющего эмоциональную стабильность как степень эмоционального возбуждения, не превышающую пороговой величины и не нарушающую поведение человека. В таком понимании она представляет собой способность подавлять эмоциональные реакции, т.е. силу воли, проявляемую в терпеливости, настойчивости, самоконтроле, выдержке, самообладании. К основным проявлениям эмоциональной стабильности мы относим отходчивость, сдержанность, самообладание, выдержку, волевую саморегуляцию, умения противостоять стрессу, эмоциональным перегрузкам, сглаживать конфликты. Эмоциональная стабильность помогает врачу во взаимоотношениях с больными избегать «психологических срывов», конфликтов. Как говорил академик Б.В. Петровский, «болезни приходят в тело человека от необузданных чувств. И тот, кто лечит, должен уметь сам обуздывать чувства» [3, с. 42].

Еще одно сложное нравственное качество врача, детерминирующее характер его отношений с пациентом, мы определили собирательным понятием «воспитанность». В широком смысле под воспитанностью понимают определенный уровень ее интеллектуального, социального и духовного развития, в узком – это нравственная воспитанность личности, соответствие неким принятым в данном обществе правилам хорошего тона, благовоспитанность, которая проявляется в культуре поведения и общения, уважительном отношении к другому человеку. Мы полагаем, что воспитанность отражает, прежде всего, внутреннюю нравственную культуру человека, когда двигателем поведения становятся представления о должном и ценном, индивидуальные принципы совести, когда человек поступает нравственно потому, что его убеждения не позволяют ему вести себя иначе. Воспитанный человек умеет понять окружающих, учитывает и уважает их интересы, желания, привычки, настроения, искренне отзывается на их чувства и переживания. Под воспитанностью врача мы понимаем нравственное свойство личности, характеризующееся совокупностью следующих сформированных социально значимых качеств: вежливость, тактичность, ответственность, деликатность, порядочность, искренность, благородство, чувство долга,

совесть, уважение, дисциплинированность, добросовестность, которые в обобщенной форме помогают установлению гуманных взаимоотношений в диаде «врач – больной».

Таким образом, мы полагаем, что все вышеперечисленные нравственные качества, как в совокупности, так и в частности, являются определяющими для проявления гуманного отношения к человеку. Известный психолог, исследователь отношений Б.Г. Ананьев доказал, что существует определенная последовательность в переходе гуманных отношений в свойства характера. Отношения к людям превращаются в устойчивые образования – качества личности. Нравственные качества представляют собой стабилизированные отношения, а характер человека – система закрепившихся в нем отношений. Следовательно, гуманные качества личности являются и следствием проявления гуманного отношения к человеку, и условием его дальнейшего существования.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1997. – С. 58.

2. *Грандо А.А.* Врачебная этика и медицинская деонтология. – Киев: Выща школа, 1988. – 192 с.

3. Деонтология в медицине: в 2 т. / под общ. ред. Б.В. Петровского. – М.: Медицина, 1988. – Т. 1. – 414 с.

4. *Марьенко И.С.* Нравственное становление личности. – М., 1985. – С. 56–105.

УДК 614:30

Обеременко Людмила Георгиевна
кандидат экономических наук, доцент кафедры истории медицины и социально-гуманитарных наук

ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России», Москва, Россия
117997, г. Москва, ул. Островитянова, д. 1
e-mail: mila_menko@mail.ru

ЗДОРОВЬЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Lyudmila G. Oberemenko
PhD in Economics, Associate Professor of the Department of History of Medicine and Social Sciences

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian national research medical University. N. I. Pirogova Ministry Of Health Of Russia», Moscow, Russia
1, Ostrovityanova, Moscow, 117997
e-mail: mila_menko@mail.ru

HEALTH THROUGH THE PRISM OF SOCIAL AND HUMANITIES SCIENCES

Аннотация. Здоровье населения служит объектом исследования экономических наук, поскольку оказывает большое влияние на развитие экономики, науки и культуры, на все социальные процессы в обществе.

Здоровье – не просто благо, это один из экономических ресурсов общества и является важной составляющей трудового потенциала.

Вкладывать средства в здравоохранение экономически выгодно. Здоровый человек обладает высокой трудоспособностью, что повышает количество произведенного в стране ВВП.

Ключевые слова: здоровье индивидуума, общественное здоровье, образ жизни, социально-экономическая категория, трудовые ресурсы, трудовой потенциал, производительность труда.

Abstract. The health of the population is the study object of Economics, because it has a great influence on the development of economy, science and culture, to all social processes in society.

Health is not just good, this is one of the economic resources of the society and is an important component of the labor potential.

© Обеременко Л.Г., 2018

To invest in health is economically profitable. A healthy person has a high working capacity, which increases the total produced in the country's GDP.

Key words: health of the individual, public health, lifestyle, socio-economic category, labor resources, labor potential, productivity.

В связи с большой значимостью для развития государства и общества здоровье является объектом изучения многих наук, в том числе экономических, поскольку оказывает большое влияние на развитие экономики, науки и культуры, на все социальные процессы в обществе.

Исходя из определения здоровья, данного Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), выделяют три его компонента:

1) биологическое (физическое) здоровье рассматривается как интегрированная оценка состояния организма человека: отсутствие дефектов развития, отсутствие болезни; адаптационные (приспособительные) возможности организма к действию болезнетворных факторов и окружающей среды;

2) психическое здоровье: состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию;

3) социальное здоровье: система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе, мера его социальной активности, трудоспособности.

В экономическом и социальном аспектах жизни здоровье человека и общества рассматривается как способность к целесообразной, результативной, эффективной деятельности в изменяющихся условиях внешней среды и в рамках различных видов деятельности, к которым человеческий организм может адаптироваться.

Различают здоровье индивидуума и здоровье населения (общественное здоровье).

Индивидуальное здоровье – здоровье отдельного человека. Оно оценивается по следующим группам показателей: персональное самочувствие, наличие или отсутствие заболеваний, трудоспособность, физическое состояние и др. Параметры индивидуального здоровья не могут служить основанием для принятия решений, направленных на оптимизацию условий жизни больших групп населения.

Для характеристики здоровья населения, проживающего на какой-либо территории (в городе, селе, области и т.д.) используется понятие общественное здоровье.

Состояние общественного здоровья рассматривается через призму демографических показателей (заболеваемость населения, рождаемость, смертность, средняя продолжительность жизни), санитарно-эпидемиологическое благополучие населения, состояние сети лечебно-медицинских учреждений.

С точки зрения экономики для характеристики состояния общественного здоровья используются следующие критерии: доля расходов от ВВП, направляемого на здравоохранение; структура данных расходов (доля на амбулаторную и стационарную помощь, на профилактические мероприятия и другие мероприятия здравоохранения).

Уровень общественного здоровья служит наиболее ярким и всеобъемлющим показателем условий жизни и одновременно зависит от них.

Улучшение условий жизни, совершенствование технологий, развитие медицины, все это ведет к повышению уровня здоровья населения. Ухудшение условий существования людей (войны, голод, экономические кризисы) влечет за собой снижение уровня общественного здоровья.

В целом на состояние здоровья влияют:

- биологические, психологические и наследственные свойства человека;
- природные воздействия (климат, погода, флора, фауна и др.);
- состояние окружающей среды (загрязнение химическими, физическими, биологическими агентами и др.);
- социально-экономические факторы, действующие через условия труда и быта;
- состояния служб здравоохранения, кадров, уровня медицинской науки.

По результатам экспертной оценке ВОЗ, состояние здоровья населения зависит от: медицинского обеспечения – на 10 %, наследственных факторов – на 20 %, состояния окружающей среды – на 20 %, образа жизни и социально-экономических условий – на 50 %. В результате, ключевым фактором формирования здоровья человека является его образ жизни [4, с. 13–15].

Образ жизни – это индивидуальные формы поведения, соответствующие тому или иному социально-экономическому укладу.

Основное воздействие на здоровье оказывают социально-экономические факторы, такие как быт, культура, образование, порядок общественной жизни, а также условия труда, отдыха, питание человека, размер доходов. Это подтверждают различия в уровнях общественного здоровья людей в зависимости от социального и экономического развития страны. А именно в экономически развитых странах, показатели здоровья граждан и общественного здоровья выше, чем в тех, которые имеют низкий уровень развития.

Здоровье населения и экономика тесно связаны друг с другом. С одной стороны, экономические достижения в обществе, уровень экономического развития, благосостояния в значительной степени отражаются на состоянии здоровья населения. С другой стороны, здоровье населения – это способность к воспроизводству трудового потенциала, трудовых ресурсов.

Как социально-экономическая категория, здоровье проявляет себя в следующих аспектах:

- Является стратегической целью государства и людей, условием национальной безопасности страны.
- Является экономическим ресурсом общества и важным условием воспроизводства качественного трудового потенциала.
- Является ярким показателем уровня социально-экономического развития государства, качества жизни людей.
- Здоровье общества может быть обеспечено только с использованием достаточного количества финансовых ресурсов со стороны государства и населения.

Ученые отмечают, что здоровье – не просто благо, это один из экономических ресурсов общества, так как оно прямо или косвенно влияет на рост производительности труда и развитие экономики.

Согласно теории факторов производства, результат экономической, производственной деятельности страны, региона и экономических субъектов зависит от четырех факторов: труд, земля, капитал, предпринимательская способность.

Земельные и капитальные ресурсы являются пассивными факторами производства, а люди, участвующие в производстве с их предпринимательскими способностями, влияют на производительность труда и эффективное использование в производственном процессе других факторов. Таким образом результат эффективной производственной деятельности определяется прежде всего трудом людей.

Труд человека, его эффективность и качество производимого продукта напрямую зависит от состояния здоровья самого человека и только полноценное здоровье позволяет добиваться высокой производительности труда.

Нездоровый человек является непродуктивным работником, его невыход на работу может повлиять на ритм деятельности всего коллектива ввиду необходимости его замены.

О взаимосвязи здоровья и эффективности производства на рубеже XIX–XX вв. писал известный английский экономист А. Маршалл. По его мнению, «...здоровье и сила населения включают три компонента – физический, умственный и нравственный. Они служат основой для производительности и создания материальных благ. В свою очередь материальные богатства увеличивают здоровье» [2, с. 207].

В основе социально-экономического здоровья лежит увеличение эффективности производства; повышение производительности труда; рост фондоотдачи; снижение себестоимости продукции и повышение ее качества и соответственно уменьшение затрат общественного труда.

Сущность здоровья как социально-экономической категории проявляется и в том, что любая потеря здоровья приводит к неизбежным расходам на его восстановление и экономическим потерям.

Экономические потери, которые несет общество в связи с заболеваемостью населения, делятся на прямые и косвенные.

Прямые экономические потери – это затраты на оказание медицинской помощи; оплата листов по временной нетрудоспособности; выплата пенсий по инвалидности.

Косвенные экономические потери – это потери, связанные со снижением производительности труда в результате заболеваемости; непроизведенный объем продукции на предприятии и снижение национального дохода на уровне всего народного хозяйства в результате потери трудоспособности людей.

Установлено, что косвенные экономические потери во много раз превышают прямые потери вследствие заболеваемости.

По результатам статистических исследований, доля прямых экономических потерь составляет около 10 % от общего экономического ущерба из-за болезней и почти 90 % составляют косвенные потери [3, с. 135].

Возможны следующие способы снижения экономических потерь государства:

- профилактика заболеваний хронического и инфекционного характера;
- улучшение финансирования лечебных учреждений;
- внедрение передовых медицинских технологий;
- приобщение населения к физической активности и внедрение здорового образа жизни.

Интересы государства и народа, населяющего страну, состоят в том, чтобы было здоровым, полноценным в трудовом отношении нынешнее, и будущее общество.

Даже простое отсутствие численного воспроизводства трудового потенциала страны по причинам нездоровья или другим причинам порождает опасность снижения величины производимого ВВП страны и национального дохода, которые характеризуют уровень социально-экономического развития страны.

Таким образом, здоровье населения является важнейшим компонентом трудового потенциала, характеризующим способность экономически активного населения к труду, а экономически неактивного – к потенциальной способности трудиться. Результатом экономического поведения человека является сохранение и воспроизводство своего здоровья как экономического ресурса.

Одним из главных механизмов, при помощи которого государство и общество может влиять на формирование здоровья, как важнейшей составляющей трудового потенциала, является финансирование системы здравоохранения.

Финансовое обеспечение медицинских учреждений, предоставляющих гражданам медицинскую помощь на безвозмездной основе, осуществляется, главным образом, из Фонда обязательного медицинского страхования (ФОМС).

Объем расходов Федерального фонда обязательного медицинского страхования составит в 2017 г. 1 735,0 млрд рублей, в 2018 г. – 1 911,7 млрд рублей, в 2019 г. – 2 022,3 млрд рублей. Государственная политика в сфере здравоохранения направлена на обеспечение доступности медицинской помощи и повышение эффективности и качества медицинских услуг [1, с. 37].

Финансовое обеспечение мер государственной политики в данной сфере осуществляется за счет средств федерального бюджета в рамках государственной программы «Развитие здравоохранения», на реализацию которой в федеральном бюджете на 2017 г. запланировано 261,1 млрд рублей, на 2018 г. – 281,5 млрд рублей, на 2019 г. – 247,4 млрд рублей. По сравнению с уровнем 2016 г. расходы на государственную программу будут уменьшены в 2017 г. на 76,2 млрд рублей, в 2018 г. на 55,8 млрд рублей, в 2019 г. на 89,9 млрд рублей в основном за счет изменения механизма финансового обеспечения высокотехнологичной медицинской помощи, не включенной в базовую программу обязательного медицинского страхования. Новый механизм предусматривает направление средств на финансовое обеспечение высокотехнологичной медицинской помощи, не включенной в базовую программу обязательного медицинского страхования, напрямую в учреждения здравоохранения. При этом федеральным бюджетом на 2017–2019 гг. предусматривается увеличение расходов на повышение оплаты труда работников здравоохранения федеральных государственных учреждений.

В целом на здравоохранение в федеральном бюджете (с учетом межбюджетных трансфертов) предусмотрено 392,8 млрд рублей в 2017 г., 410,0 млрд рублей в 2018 г., 374,9 млрд рублей в 2019 г. [1, с. 37].

С точки зрения оценки эффективности инвестиций в здравоохранение (в капитал здоровья) большое значение имеют исследования советского экономиста, академика С.Г. Струмилина, который определил долю национального дохода, сберегаемую здравоохранением. По его расчетам, на каждые 100 рублей, затрачиваемых на здравоохранение, создается 220 руб. национального дохода [5, с. 39].

Привлеченные инвестиции в здравоохранение позволяют также разрабатывать новые программы, решающие различные проблемы здравоохранения, в том числе сохранение и укрепление здоровья населения.

Так, с 2006 г. по настоящее время осуществляется приоритетный национальный проект «Здоровье» – программа по повышению качества медицинской помощи, объявленная президентом РФ В.В. Путиным в рамках реализации четырех национальных проектов (здравоохранение; образование; жилье; сельское хозяйство). К основным направлениям национального проекта

в сфере здравоохранения относятся: развитие первичной медико-санитарной помощи; обеспечение населения высокотехнологичной медицинской помощью; совершенствование медицинской помощи больным с сердечно-сосудистыми заболеваниями; снижение заболеваемости и смертности от туберкулеза; формирование у россиян здорового образа жизни и др. Благодаря существенным вложениям денежных средств в сферу здравоохранения, появились современные центры помощи больным с сердечно-сосудистыми и онкологическими заболеваниями, строятся перинатальные центры и центры высоких медицинских технологий, проводятся информационные компании, направленные на борьбу с табакокурением, алкоголизмом, ведение здорового образа жизни. Все это способствует улучшению условий жизни и ведет к повышению уровня здоровья населения.

Таким образом, анализ теоретических основ свидетельствует о том, что здоровье – сложная социально–экономическая категория, тесно взаимосвязанная с развитием общества. Здоровье нуждается в инвестициях в виде оказания медицинских услуг, проведения профилактических мероприятий, организации оптимального режима труда и отдыха.

Крепкое здоровье экономически выгодно (может быть источником дохода) как для конкретного индивида, так и для государства в целом, увеличение продолжительности жизни граждан и укрепление их здоровья ведут к повышению уровня экономического развития страны.

Список литературы

1. Бюджет для граждан. К Федеральному закону о Федеральном бюджете на 2017 год и на плановый период 2018 и 2019 годов [Электронный ресурс] / М-во финансов Российской Федерации. – М., 2016. – URL: https://www.minfin.ru/common/upload/library/2016/12/main/BDG_2017.pdf (дата обращения: 09.01.2019).

2. *Маршалл А.* Принципы политической экономии. Т. 1: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 416 с.

3. *Самутин К.А.* Здоровье населения как составной элемент экономической политики государства // Российское предпринимательство. – 2012. – № 11. – С. 135.

4. *Чуприна Е.В.* Здоровый образ жизни как один из аспектов безопасности жизнедеятельности. – Самара: Самар. гос. архитектурно-строительный ун-т: ЭБС АСВ, 2013. – 216 с.

5. *Шабунова А.А.* Здоровье населения в России: состояние и динамика: моногр. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2010. – 408 с.

УДК 37.013

Рогожникова Раиса Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор кафедры
педагогики и психологии ПГГПУ, профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации

e-mail: Alekstomat@yandex.ru

Шлыкова Наталья Игоревна
аспирант кафедры педагогики и психологии ПГГПУ

e-mail: natasha_shlykova@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24

ВОСПИТАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ

Raisa A. Rogozhnikova
PhD, Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology PSHPU, Professor of the Chair of Military Pedagogy and Psychology of the Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation

e-mail: Alekstomat@yandex.ru

Natalia I. Shlykova
Postgraduate Student of the Chair of Pedagogy and Psychology PSHPU

e-mail: natasha_shlykova@mail.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990

EDUCATION IN FUTURE TEACHERS OF VALUE RELATION TO HUMAN AS AN ACTUAL PROBLEM OF PEDAGOGY

Аннотация. Раскрывается проблема воспитания у будущего педагога ценностного отношения к человеку. Дан анализ негативных отношений в

© Рогожникова Р.А., Шлыкова Н.И., 2018

системах «учитель – ученик», «учитель – родители», «ученик – ученик», когда ценностное отношение к человеку в этих системах не учитывается. Раскрыта сущность данного отношения. Обозначено направление дальнейшей исследовательской деятельности.

Ключевые слова: ценностное отношение к человеку, будущий педагог, учащийся, воспитание, студент, аксиологический подход.

Abstract. The article reveals the problem of educating the future teacher value attitude to the person. An analysis of negative attitudes in the systems «teacher – learner», «teacher – parents», «learner – learner» is given, when the value attitude to a person in these systems is not taken into account. The essence of this relationship is revealed. Marked the direction of further research.

Key words: value attitude to a person, future teacher, learner, upbringing, student, axiological approach.

Современная российская школа в настоящее время переживает кризис субъект-субъектных отношений, в частности, в диадах: ученик – ученик, учитель – ученик, родители – ученик, учитель – родители. Данный кризис выражается в отсутствии взаимного понимания, уважения, моральной поддержки. Это формирует взаимную отчужденность и конфликтность, что приводит к утрате ценностного отношения к человеку. В науке ценностное отношение к человеку представлено устойчивой, избирательной, предпочтительной связью субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для него и общества.

В связи с развитием антропологического подхода актуальность приобретают исследования, связанные с аксиологией образования. Ценности лежат в основе всех компонентов профессиональной педагогической подготовки будущего педагога. Одной из насущных задач педагогической науки является исследование проблемы формирования ценностного отношения к человеку в целом.

Анализируя материалы в средствах массовой информации, мы находим много фактов несформированности ценностного отношения к человеку в системе образования. Нередко конфликтные отношения детей переходят в преступления. Имеют место ножевые ранения, использование огнестрельного оружия, изнасилования, убийства и т.д. Множатся преступления школьников под влиянием спиртных напитков и наркотиков.

Одной из важнейших причин подростковых преступлений является социальное неравенство, проявляющееся в материальном достатке семьи, что нередко снижает самооценку ребенка. Такой школьник чаще подвержен травле со стороны обеспеченных учеников. В этих ситуациях педагогу недопустимо оставаться в стороне.

Воспитывая ценностное отношение к человеку у детей, педагог должен быть сам носителем этого отношения. Его внутренние ценности, позиции,

которые освещают труд учителя, делают общение с ним значимым и развивающим для учеников, невозможно переоценить. Направленность личности учителя на ценностное отношение к человеку проявляется во всей профессиональной жизнедеятельности, определяя его логику поведения, весь облик человека. Процесс формирования у школьников ценностного отношения к человеку будет осуществляться более успешно, если в мотивации учителя будет реализована не столько предметная сторона его труда, сколько психологическая сфера, интерес к личности ученика. Этому способствует развитие перцептивно-рефлексивных способностей, определяющих возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя. Важное значение имеют управленческие педагогические способности, которые обеспечивают влияние на отдельные поступки школьника и его поведение в целом. Будущий педагог должен управлять поведением воспитанника не через манипулирование, а обращаться к мотивам и целям ученика.

Педагогический вуз должен научить студентов умению проникать в мотивы школьника, выявлять его позиции, поддерживать ребенка, проявлять участие в его судьбе. Важно развивать в себе положительную Я-концепцию, ибо она способствует и развитию положительной Я-концепции учеников. Процесс воспитания ценностного отношения к человеку как у самого учителя, так и у школьников пойдет успешно, если педагог будет систематически производить самоанализ своей профессиональной деятельности, постоянно осуществлять рефлексию в учебно-воспитательном процессе.

Следует также сказать о том, что учитель будет эффективно формировать ценностное отношение к человеку, реализуя свой творческий потенциал и новаторство. Хотя поиск нового в своей профессии требует всей жизни человека, но, тем не менее, этот уровень творчества открыт для каждого учителя, тем более для молодого специалиста.

Для будущего педагога важно совершенствование конкретных умений, которые призваны повысить у него профессиональную самооценку, а, значит, и ценностное отношение к себе как будущему специалисту. Для самовыражения и саморазвития необходимо развивать гностические, организаторские, коммуникативные, конструктивные, информационные, перцептивно-рефлексивные способности; управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер; воспринимать позитивные возможности себя и учащихся и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции, своего профессионального достоинства.

Профессиональная компетентность будущего учителя по формированию ценностного отношения к человеку, в частности, к себе и воспитанникам, является залогом предупреждения негативных проявлений в системах «учитель-ученик», «учитель-родители», «ученик-ученик» и т.д. Но, к сожалению, часто девиантное поведение провоцируют сами педагоги, делая бестактные замечания детям по поводу их внешности, молодежной моды, материального благополучия и т.д. Педагог как носитель передаваемой детям

культуры, как исполнитель социального заказа должен быть корректен в оценках. Ценностное отношение к воспитаннику должно являться основой педагогического общения, основой педагогической деятельности.

Эта важнейшая проблема имеет место в педагогической науке. Многие ученые приходят к выводу, что преодоление кризиса в образовании произойдет через духовно-нравственное саморазвитие субъектов образовательного процесса, а именно через высшую духовность, нравственное поведение и ценностное отношение к человеку.

Так, Т.Д. Скуднова считает, что проблема модернизации современного образования, в частности, отечественного, «человекоцентрирована», поэтому необходимо включать в содержание аксиологические факторы [5]. В.В. Сидельник полагает, что основной ценностью образования является достижение личностью моральной, психологической и социальной зрелости. Образование есть воспитание души, системы ценностей, это помощь в тех видах деятельности, где есть взаимодействие людей, саморазвитие и самоопределение [4].

Педагогические вузы мало уделяют внимания формированию ценностного отношения к человеку у будущих педагогов. Студенты не осмысливают сущность данного личностного образования, не учатся владеть эмоциональной и волевой сферами личности.

В своей работе Е.М. Ершова отмечала, что одной из важнейших задач профессиональной подготовки в педагогическом вузе является воспитание студентов: оказание помощи будущему учителю в осуществлении сознательного выбора общечеловеческих ценностей [3].

Подготовка профессионалов в педвузе с необходимостью должна соответствовать требованиям, предъявляемым к высшему образованию со стороны государства, которые отражены в законодательных документах. Анализ показал, что в законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что государственная политика в области образования основывается на приоритете общечеловеческих ценностей. Но на практике мы наблюдаем неготовность педагогов профессионально реализовывать личностное образование – ценность к другому человеку. Здесь воспитание играет ключевую роль, потому, как только через воспитательную работу осуществляется процесс формирования и закрепления ценностного отношения к человеку. Как отмечает В. Аинштейн в статье «О проблеме воспитания в вузе», несмотря на то, что «высшая школа по определению и по своей сути является воспитывающим учреждением», в ней было потеряно всякое управление студентами: в вузах был напрочь сломан аппарат воспитательной работы [1, с. 76]. Не обошла стороной эта проблема и высшую педагогическую школу. А.С. Белкин в статье «Проблемы и принципы организации воспитательной работы в педагогическом вузе» пишет, что возникла острая необходимость в реабилитации и воссоздании процесса воспитания в педагогических вузах [2, с. 106–107].

Сегодня большое количество исследований посвящено проблеме формирования ценностных ориентаций у будущего учителя. Имеют место в

педагогической науке работы по изучению ценностного отношения к педагогической (профессиональной) деятельности (А.Ю. Антропова, М.С. Тарасиков, С.И. Рабазанов, Т.С. Буторина, З.А. Демченко), ценностного отношения к здоровью (А.А. Пашин, Л.Е. Идиатуллина, Е.А. Меньш, П.Л. Дрибинский, Е.Н. Сухомлинова), ценностного отношения к семье (З.Н. Алибекова, Л.Н. Урбанович, М.А. Дмитриева, Ю.В. Тягунова) и др. Но степень теоретической и практической разработанности по проблеме воспитания у будущих педагогов ценностного отношения к человеку изучается недостаточно.

В контексте нашего исследования, интересной представляется работа С.В. Пазухиной, которая изучала ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося. Предложено авторское определение ценностного отношения будущего педагога к личности учащегося как устойчивого интегративного личностно-смыслового образования, отражающего профессионально-личностную значимость для будущего учителя ценности развития личности ученика, которое включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-смысловой (в нем личностный смысл представлен в виде смыслообразующего мотива деятельности), когнитивный (в нем личностный смысл зафиксирован в вербальной и образной форме), эмоциональный (в нем отражается аффективная форма личностного смысла) и деятельностный (поведенческий), позволяющий реализовать сформированное отношение при взаимодействии с детьми. При этом ведущим компонентом отношения является мотивационно-смысловой, который не выделяется в традиционных определениях отношения.

С.В. Пазухина, Е.В. Панферова, С.А. Черкасова раскрыли закономерности формирования ценностного отношения будущих педагогов к личности ребенка с ослабленным здоровьем в условиях антропологического подхода. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося с ослабленным здоровьем представлено устойчивым личностно-смысловым образованием, которое определяется также единством мотивационно-смыслового, когнитивного, эмоционального и деятельностного (поведенческого) компонентов и т.д.

Таким образом, анализ научной литературы и практического состояния дел обнаруживают противоречия:

- между объективно возрастающей в обществе потребности в педагогах, у которых сформировано ценностное отношение к человеку, в частности, к воспитаннику, и недостаточным вниманием педагогических вузов к воспитанию у будущих педагогов данного личностного образования;
- между директивными документами, отражающими необходимость ценностного отношения к человеку, и профессиональной неготовностью педагогов его реализовать;
- между потребностью образовательных организаций в педагогах, у которых сформировано данное личностное образование и неразработанностью теоретико-методологических основ и педагогических условий процесса воспитания у будущих педагогов ценностного отношения к человеку.

С учетом противоречий нами была сформулирована проблема исследования: каков процесс воспитания у будущих педагогов ценностного отношения к человеку?

Актуальность проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность, необходимость разрешения противоречий обусловили выбор темы исследования: «Воспитание у будущих педагогов ценностного отношения к человеку».

Таким образом, цель исследования состоит в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить модель воспитания у будущих педагогов ценностного отношения к человеку и условия ее реализации. Для этого необходимо:

- определить сущность, структуру и содержание научной категории «ценностное отношение к человеку» в профессиональной подготовке будущего учителя;
- разработать критерии, показатели, уровни данного личностного образования;
- определить методологические подходы и принципы процесса воспитания у будущего учителя ценностного отношения к человеку;
- разработать процессную модель воспитания у будущих педагогов ценностного отношения к человеку;
- выделить и теоретически обосновать педагогические условия реализации модели.

Список литературы

1. *Аинштейн В.О.* О проблеме воспитания в вузе // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 75–82.

2. *Белкин А.С.* Проблемы и принципы организации воспитательной работы в педагогическом вузе // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. – 2000. – № 2. – С. 106–107.

3. *Ершова Е.М.* Проблема воспитания ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов педвуза [Электронный ресурс]. – URL: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2016/4_32/5.pdf

4. *Сидельник В.В.* Аксиология образования // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2016. – № 1. – С. 180–182.

5. *Скуднова Т.Д.* Человекоцентрированная модель подготовки специалистов психолого-педагогического образования // Вестник ТГПИ им. А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 168–172.

УДК 378.661

Сергеева Татьяна Борисовна
доктор философских наук, профессор кафедры педагогики, психологии и специальных дисциплин

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет», Ставрополь, Россия
г. Ставрополь, ул. Мира, 310, тел. 8-909-760-80-25
e-mail: tat.srgeeva2010@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Tatiana B. Sergeeva
Doctor of Philosophy, Professor of Pedagogy, Psychology and Special Disciplines

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Stavropol State Medical University»,
310, Mira str., Stavropol, Russia.
e-mail: tat.srgeeva 2010@yandex.ru

FEATURES OF CULTURAL AND TEACHING ENVIRONMENT OF THE MEDICAL SCHOOL

Аннотация. Образовательная среда представляет собой комплекс физических и духовных феноменов. В их число входят научное сообщество, студенчество, сообщество, принципы взаимодействия между коллегами, принципы и идеалы, историческое сознание, традиции. К функциям образовательной среды относится успешная социализация и индивидуализация личности, ориентация в ценностных предпочтениях, формирование чувства психологического комфорта, мотивация нравственных поступков, формирование профессиональной этики. Развитие личности врача XXI в. приобретает особый смысл: он не только помогает человеку появиться на свет: он конструирует и предлагает обществу образец отношения к человеку. Мировоззрение врачей оказывает огромное влияние на изменение или исправление социальных ситуаций в различных странах мира, формирует общественное мнение. Мышление современного врача все отчетливее перемещается к проблемам социальных факторов человеческого здоровья. Предметным основанием данной статьи является культурно-педагогическая среда медицинского университета.

Ключевые слова: культурная среда, педагогическая среда, развитие, образование, взаимодействие, личность, медицинское образование.

© Сергеева Т.Б., 2018

Abstract. The Educational environment is a complex of physical and spiritual phenomena. These include the scientific community, students, community, principles of interaction between colleagues, principles and ideals, historical consciousness, traditions. The functions of the educational environment include the successful socialization and individualization of the individual, orientation in value preferences, the formation of a sense of psychological comfort, the motivation of moral actions, the formation of professional ethics. The development of the personality of the doctor of the XXI century acquires a special meaning: it not only helps a person to be born: it constructs and offers society a model of attitude to the person. Worldview of doctors has a huge impact on the change or correction of social situations in different countries of the world, forms public opinion. The thinking of the modern doctor moves more and more clearly to the problems of social factors of human health. The subject basis of this article is the cultural and pedagogical environment of the medical University.

Key words: cultural environment, pedagogical environment, development, education, interaction, personality, medical education.

Из определения культуры как специфического способа организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленного в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных форм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе, следует, что в вузе создается особое явление, называемое культурным пространством. Университетская среда – это совокупность социальных и духовных феноменов (условий), непосредственно окружающих студента в процессе обучения.

Каждый университет имеет «свое лицо», свою ауру, традиции, стиль отношений между студентами и преподавателями, между административными структурами и структурами научных сообществ. Стиль отношений – это умение уважать прошлое и не настаивать на историческом подражании, с достоинством принимать новое, поддерживать высокое мнение о профессии, быть снисходительными в несущественном и принципиальными в главном. Это среда вмещает нормы и формы общения, ценности, значимые события и символы. Среда многомерна и динамична, она постоянно находится в динамике, ориентируясь на лучшие культурные образцы современности.

Университет, его помещение, стены, книги, дух – это то особое пространство, в отношения с которым вступает каждый, кто учится или преподает в нем.

Как пишет В.А. Садовничий: «эмоциональные отношения, в которые вступает с университетом всякий, кому довелось хотя бы немного побыть в его стенах и кто хотя бы в малой степени имеет основания называть университет своей Alma mater, ни в коей мере нельзя сбрасывать со счетов, когда мы пытаемся разобраться с особенностями университетского образования, с его обеспечением и прогнозировать развитие университета от настоящего в будущее» [4]. Педагогическое сообщество высшей школы поддерживает точку зрения ректора МГУ В.А. Садовничего, состоящую в том, о том, что в основе

университетского образования лежат авторские, научно-педагогические идеалы, вековые традиции, наконец, интеллектуальная элитарность учащихся. Действительно, именно эти обстоятельства позволяли университетам, в классическом понимании этого слова, успешно решать триединую задачу: быть центрами обучения, научных исследований, культуры и воспитания»

В трудах педагогов XIX – начала XX в. (К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен) подчеркивалось, что объект и субъект воспитания связываются общим целедостижением, образуя единство, при этом «подвластный» должен быть наделен ответственностью и отличаться от «властного» только ограничением сферы действия, а, значит, и уменьшением степени ответственности [2]. В трудах педагогов, стоявших у истоков русской системы образования, подчеркивалось, что основные добродетели заключались, наряду с «повиновением начальствущим», во взаимной учтивости, воздержании, «равенственном и благонравном» поведении, сердечности, скромности и великодушии, в отсутствии гордости и самолюбия».

Солидарное взаимодействие выступало основным принципом внутренней жизни. Этот принцип доминировал в лучших учебных заведениях, поскольку соответствовал менталитету России, сформировавшемуся под влиянием общинного сознания, исторически сложившемуся уважению между людьми различных вероисповеданий. Он был характерен и для советской педагогики, разработавшей основы воспитания в коллективе и через коллектив. В практической деятельности российских образовательных учреждений существовало особое силовое поле этических требований, которые соблюдались и обучаемыми, и обучающими, и воспитателями, и воспитываемыми. В трудах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского была соблюдена традиция воспитания в духе особого уважения к своему коллективу, к его общественному лицу; идея соперничества, конкурентной борьбы между образовательными учреждениями не поддерживалась, она имела форму соревновательности. В современном педагогическом сознании идеи воспитания в духе коллективизма, имеющие своим источником национальную и педагогическую традицию, оказались чрезвычайно устойчивыми.

Специфика вуза предрешает и специфическое усвоение форм культуры, которое выработало профессиональное сообщество за годы своего существования. Деятельность врача XXI в. приобретает особый смысл: он не только помогает человеку появиться на свет: он конструирует и предлагает обществу образец отношения к человеку. Мировоззрение врачей оказывает огромное влияние на изменение или исправление социальных ситуаций в различных странах мира, формирует общественное мнение. Мышление современного врача все отчетливее перемещается к проблемам социальных факторов человеческого здоровья. Оно «осуществляется в более широком диапазоне, чем полагала стандартная концепция» [8]. Медицинский вуз – это объект социальных заказов и ожиданий, поступающих от государства, гражданского общества, социальных институтов, отдельных страт и отдельных личностей.

Определение культурно-педагогического пространства университета имеет большое значение для понимания сущности деятельности вуза по созданию условий развития личности.

Культурно-педагогическое пространство вуза – это интеграция науки, образования и воспитания, их взаимодействие во всех ответвлениях, это наука, язык науки, мировоззрение, научная добросовестность, системные знания в области гуманитарных наук, образцы управления, этика повседневности, включение всех подсистем образовательного процесса в целесообразную деятельность, создание высоких образцов поведения и личностного взаимодействия. Соблюдение этих условий – объективная предпосылка формирования профессиональной и личностной культуры будущего врача. Речь идет о сложившейся и постоянно продуцируемой культуре университетского сообщества, оказывающего значимое влияние на создание общественных образцов.

Учебное заведение высшего профессионального образования является сложноорганизованной системой, целеполагание которой заключается в формировании личности определенного типа, обладающей систематическими знаниями, умениями и навыками, дающей ей возможность осуществлять социально необходимую профессиональную деятельность. Системная деятельность медицинского вуза имеет свои особенности, заключающиеся, во-первых, в содержании знаниевого ядра, а во-вторых, в формировании мировоззренческих и общекультурных установок. Главнейшая из них – установка на альтруизм. Современная гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования предполагает несколько аспектов: аксиологический (выбор ценностей), когнитивный (наличие истинных знаний), деятельностный (научение разнообразным способам деятельности в различных сферах), личностный (овладение способами саморегуляции, нравственного самоопределения, развитие рефлексивной способности). В содержании этой парадигмы заложен альтруистический смысл, выступающий не только как абстракция, а как перечисление необходимых для жизнедеятельности субъекта знаний, нравственно-моральных и поведенческих установок, умений и навыков в профессии, в семье, в сообществах [6].

Важнейшим условием развития субъекта образовательного процесса является взаимодействие обучающего и обучаемого. Необходимая часть университетского обучения – взаимодействие преподавателя и студента, считал С.И. Гессен. Это единственный верный путь обучения и развития науки. Это действие совершается обыкновенно, обычно, ежедневно. Оно совершается постоянно: аудитория, лаборатория, семинарий – то место, где открываются новые научные истины, излагаются и проверяются результаты только что сделанных открытий. «Учение и исследование здесь совпадают, и это равно касается как студентов, через учение приступающих в университете к самостоятельному исследованию, так и профессоров, через исследование продолжающих свое никогда не кончающееся учение». Он считал, что нужно «предоставление учащемуся права выбирать из массы ежегодно предлагаемых университетом курсов, те, которые, независимо от предписанности их учебными планами, отвечают его научному интересу. Наличие нескольких преподавателей одной и той же науки и свободный выбор учащимся учителя характеризуют дух университетского учения» [2]. Так осуществляется индивидуализация, как

считает С.И. Гессен, не совпадающая ни со специализацией, ни с энциклопедичностью, что отличает университет от специальной школы.

Важную роль в процессе образования играет понимание мира как целостной системы, культуры как опыта предшествующих поколений, приобщение к духовному наследию прошлого и освоение культуры настоящего. Эффективным средством воспитания выступает содержание предмета. Ключевым словом в медицинском образовании является «человек». Общим основанием для современных теорий развития личности является реализация «Я» через организацию гармоничной жизни, проживание в ситуации поддержки, внимания, заботы, уважения со стороны ближайшего окружения [5].

Рассматривать медицину как профессиональное знание следует с позиций определений человека как особого явления природы, способной познавать самое себя и переходить на формы осознанного управления жизненными процессами. Выпускник становится специалистом в результате вхождения в различные культурные пространства, испытывая одновременное влияние нескольких из них. Культурные влияния реализуются через организованные формы обучения, но часть их усваиваются студентами самостоятельно через формы его самообразования, роль которых в современной реальности чрезвычайно важна. Фундаментальные знания, получаемые из научного сообщества, мира философии, культуры, соседствуют сегодня со сведениями, получаемыми из популярной литературы, мира паранауки, квазинауки, эзотерических, оккультных представлений. Научные теории должны дифференцировать их от заблуждений, а иногда и лжи. Именно поэтому в культурно-педагогическом пространстве медицинского вуза принцип научности становится основополагающим.

Высшие учебные заведения, которые имеют традиции подготовки специалистов, уходящие в века и тысячелетия, к которым относятся педагогические и медицинские факультеты, выработали непреложные правила подготовки специалистов с учетом непременного непосредственного введения студента в поле профессиональной и личностной культуры и этики.

Культурно-педагогическое пространство медицинского вуза в части содержания обучения отличается системностью и строгостью соблюдения требования основательности базовых знаний, а гуманитарные дисциплины по своей значимости приравниваются к дисциплинам специальности. Системный подход к изучению реализуется в учебных планах медицинского вуза и формирует знаниевое ядро врача-специалиста. Структура учебного плана отражает базовый элемент культуры врача, функция которого состоит в содержательном научном и мировоззренческом наполнении морального сознания. «Особенностью морального сознания является то, что оно мыслит себя как некое общезначимое положение, безотносительное к чьей-либо воле, правомочиям, авторитетам, реальной власти» [1]. Университетская среда – это совокупность социальных и духовных феноменов (условий), непосредственно окружающих студента в процессе обучения, что и дает каждому субъекту образовательного процесса возможность такого развития, когда моральное

сознание становится имманентным, оно «присваивается» субъектом, становится новой структурой личности.

В конечном счете, речь идет о качестве образования Качество образования рассматривается ныне как качество общественного интеллекта. Конгресс Европейской организации качества (Брюссель, 1994 г.) наметил поворот в сторону управления качеством образования и стал рассматривать данный критерий применительно к условиям развития личности, обеспечения качества жизни в целом.

В настоящее время общекультурным основанием для формирования культурно-педагогического пространства медицинского вуза является философия здоровья. Активно изучаются следующие аспекты философии здоровья: здоровье как философская и социально-психологическая проблема, здоровье человека как проблема гуманитарного знания, здоровье и болезнь как проблемы самопознания и самоорганизации, мировоззренческий и научный статус валеологии, здоровье как атрибут антропности, законы духовной детерминации здоровья.

Философия здоровья актуализировалась как область философского знания в его различных аспектах. Современная философия здоровья рассматривает историко-философские подходы к пониманию здоровья (С.А. Нижников, Ю.П. Михаленко), мировоззренческо-методологические проблемы здоровья в современной культурной традиции (В.М. Розин, Б.Г. Юдин, Д.И. Дубровский, Л.В. Фесенкова, А.Т. Шаталов, В.Д. Жирнов, И.А. Гундаров). Рассматривая проблему субъектности в контексте взаимодействия среды и личности необходимо обратиться к вопросу генезиса социального здоровья. Сегодня существует множество данных о патогенном влиянии психологических факторов на соматическую сферу человека. У истоков такого подхода стоит гиппократическая школа, трактовавшая болезнь как расстройство отношений между субъектом и действительностью. В общем виде социальное здоровье можно определить как гармонию между субъектом и социумом. По этому основанию предлагаются следующие критерии социального здоровья: социокультурная активность; способность к дифференциации социальных явлений по критериям нравственных норм; способность к интеллектуализации личной деятельности; способность к идентифицированию себя с элементарной и кумулятивной группой; способность личности ощущать свободу в покое; способность к самоорганизации и организации взаимодействия с социумом; способность к критическому мышлению; способность к саморефлексии; способность испытывать чувство доверия к другим [7].

Социального здоровье может быть достижимым при определенных условиях, а именно: при соблюдении принципа психологической неприкосновенности личности; отказе от суррогатных способов взаимодействия (виртуальные способы); при предоставлении возможности для наибольшего количества непосредственных человеческих и личностных контактов; при постоянной работе по воспитанию чувства социального оптимизма, создании путем сознательных коллективных усилий образцов

поведения; при предоставлении личности возможности общения и обособления; при обеспечении для всех права получения научных знаний без дифференциации по имущественному положению.

Социальное здоровье субъектов образовательного процесса медицинского вуза обеспечивается взаимодействием профессорско-преподавательского состава, практических врачей, трансляцией образцов медицинской профессиональной культуры, ее сознательным усвоением. Участники круглого стола «Какое образование для нас ценно?», организованного редакцией журнала «Вопросы философии, указали на то, что западная система образования предполагает, что каждому выпускнику должна быть понятна системе карьерных коридоров и правил движения по ним. Идеал выпускника в российском образовании в его историческом прошлом (дореволюционном и советском) и настоящем – человек с «активной жизненной позицией», человек, способный работать «в открытом режиме», нацеленный на преобразование среды, на творчество, развитие и саморазвитие, устремленный в будущее, которого еще нет» Общество, где реализовано такое образование сильно людьми» [3]. Приняв некоторые правила западной системы образования, считают участники обсуждения, наше образование должно обладать слаженностью, системностью, технологичностью и обеспечить его набором учебных компетенций с тем, чтобы он мог профессионализироваться и сделать успешную карьеру. Таким образом, культурно-образовательная среда высшей медицинской школы незамкнута в своих границах, она постоянно расширяет свой ареал до культурно-творческого сотрудничества со всеми участниками социокультурного процесса.

Список литературы

1. *Бижанов А.Х., Нысанбаев А.Н.* Духовно-нравственные основы личностного самосознания // Вопросы философии. – 2018. – № 7. – С. 5–17.

2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 310.

3. Какое образование для нас ценно? Материалы круглого стола // Вопросы философии. – 2018. – № 6. – С. 46.

4. *Садовничий В.А.* [и др.]. Университетское образование: приглашение к размышлению. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – С. 41.

5. *Сергеева Т.Б.* Русская культура о служении и долге (медицина, педагогика, история, философия). – Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2018. – С. 73.

6. *Сергеева Т.Б.* Философский мир отечественной педагогики: моногр. – Ставрополь.: Изд-во СтГМУ, 2017. – С. 171.

7. *Сергеева Т.Б.* Ценности образования и воспитания в контексте теории социокультурной динамики. – Ростов; Ставрополь: Сервисшкола, 2000. – С. 247.

8. *Степин В.С., Стоичик А.М., Затравкин С.Н.* История и философия медицины. Научные революции XVII–XIX веков. – М.: Академический проект, 2017. – С. 9.

УДК 316.61

Санникова Анна Илларионовна
доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики

e-mail: sannikova@pspu.ru

Пестова Елена Геннадьевна
аспирант кафедры социальной педагогики

e-mail: le379@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; +7(342) 238-63-38

«КРЕАТИВНОЕ ЛИДЕРСТВО» КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Anna I. Sannikova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy

e-mail: sannikova@pspu.ru

Elena G. Pestova
Postgraduate Student, Department of Social Pedagogy

e-mail: le379@mail.ru

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990

CREATIVE LEADERSHIP AS A TARGET BENCHMARK OF EDUCATION IN CONDITIONS OF POST-INDUSTRIAL SOCIETY

Аннотация. Рассматривается роль образования в условиях постиндустриального общества и раскрывается понятие креативного лидерства, содержащего в себе потенциал развития возможностей обучающихся с целью стимулирования их субъектности и творческой самореализации в условиях динамично меняющегося социума.

Ключевые слова: креативность, креативное лидерство, лидерство служения.

© Санникова А.И., Пестова Е.Г., 2018

Abstract. This article reviews the role of education in a post-industrial society and explains the concepts of creativity and creative leadership, which contains the potential of students' abilities development with a view to stimulating their subjectivity and creative self-realization in a dynamically changing society.

Key words: creativity, creative leadership, servant leadership.

Широкий диапазон изменений, происходящих в социальной структуре развивающегося постиндустриального мира, обусловливает появление новых индикаторов эффективного взаимодействия человека с социумом, и, как следствие, иных взглядов на эффективность подготовки подрастающего поколения к успешной самореализации в обществе.

Современный социум, характеризуемый исследователями как «пространство рисков и неопределенности», не вытесняет полностью, но значительно трансформирует представления индустриального мира, предлагая иные основания для инноваций в развитии общества в целом, и образования, в частности. Именно образование выступает одним из основных направлений реализации инновационной деятельности. Это обусловлено тем, что главным фактором развития постиндустриального общества определен человеческий капитал – профессионалы, высокообразованные люди, наука и знания во всех видах инновационной деятельности.

В начале третьего тысячелетия образование становится основой социальной мобильности. Актуальными вопросами системы образования в настоящее время являются следующие: как сформировать глобальное мировосприятие, как перейти от передачи готовой информации к обучению ориентироваться в информационном пространстве, как развивать способность и готовность к самоопределению в мире неопределенности, как научить эффективному взаимодействию с окружающими.

На первый план при такой постановке вопроса следует выдвинуть креативное лидерство, трактуемое исследователями конца XX – начала XXI в. как инициативность личности, способность к постановке и решению нестандартных проблем, готовность к осуществлению изменений в себе и к конструктивному взаимодействию с социумом, принятию личностью на себя ответственности за самореализацию и благополучие окружающих (Martin A. What’s Next: The 2007 Changing Nature of Leadership Survey. Center for Creative Leadership, 2007).

Интерес к вопросам лидерства и креативности в целом может рассматриваться как индикатор экономических и социальных изменений в обществе. Еще в 2015 г. на Давосском форуме были представлены 10 основных навыков, которые будут востребованы в 2020 г. Креативность находится на 3-м месте в этом списке.

Креативность является доминирующей силой в условиях конкуренции, особенно когда каждая страна определяет индустрию инноваций в качестве своей конкурентной ниши. Креативность при этом рассматривается как основа

национальной конкурентоспособности и приоритет национального развития. Высшее образование, в свою очередь, оказывает влияние на профессиональную конкурентоспособность во всех областях карьеры, поскольку готовность к креативному мышлению играет важнейшую роль в любой профессиональной сфере деятельности.

Эта идея находит отражение и в российских законодательных документах. Так, согласно национальной доктрине образования в РФ (актуальна в 2018 г.), одной из основных целей образования определяется разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности и непрерывность образования в течение всей жизни человека. А также подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Таким образом, можно говорить о наличии противоречия между возрастающей в динамично меняющемся мире потребности в личностях, готовых к самореализации и мобильности, что непосредственно связано с креативностью, и недостаточно высокими темпами развития педагогического знания о способах формирования такой личности и механизмах реализации заявленных целей средствами образования.

Еще во второй половине XX в. данная проблема формулировалась как актуальная в сфере образования отечественными и зарубежными исследователями. Так, Дж. П. Гилфорд призывал уделять больше внимания креативности в сфере образования. Исследовательский интерес к этому вопросу возрастал в течение второй половины XX в. и вновь актуализирован в начале XXI в., а развитие креативности обучающихся становится тенденцией в образовании во всем мире.

Следует отметить, что, несмотря на многочисленные научные исследования в этой области, дискуссионными остаются вопросы определения сущности креативности и ее оценки. Педагогические и психологические трактовки данного феномена различны: от способности изобретать до характеристики признаков дивергентного или продуктивного мышления, от выявления особенностей воображения до констатации особенностей развития личности в целом [1–5].

Анализ зарубежных исследований показывает, что в 30–40 гг. XX в. данное понятие трактовалось достаточно широко, как «потенциальная сила» или «способность создавать». В 1950–60-х гг. в рамках исследований креативности в содержание данного понятия уже вкладывался несколько иной смысл. Креативностью определяли особый тип интеллектуальных способностей, необходимых для творческой деятельности, таких как быстрота

реакции, гибкость, переосмысление, детальная разработка вопроса, продуктивность, оригинальность и восприимчивость. Позднее Дж. Гилфорд объединил эти интеллектуальные качества в понятии дивергентного мышления, которое, по определению автора, образует шесть типов способностей: зоркость в поисках проблем, беглость речи, легкость генерирования идей, гибкость, отдаленность и оригинальность ассоциаций (Gilford J. The nature of f human intelligence. New York, McGraw – Hill, 1967).

В рамках изучаемой проблемы мы разделяем точку зрения авторов, выделяющих в качестве ключевых такие характеристики креативной личности, как внутренняя мотивация, настойчивость, удовольствие от работы, дисциплина и ответственность, склонность подвергать сомнению существующие гипотезы и теории.

Понятие «креативность» признается исследователями как сложное и неоднозначное, в то время как его интерпретация варьируется в зависимости от исследовательской позиции автора.

Так, еще в середине XX в. Торранс, известный как «отец современной креативности» и посвятивший большую часть своей жизни изучению вопросов креативности, утверждал, что феномену креативности трудно дать четкое определение [5]. Различное понимание и определение креативности лишь подтверждает сложность данного феномена. Однако определение креативности внутри конкретного аспекта исследования видится автору целесообразным и практичным подходом.

Анализируя исследования, посвященные проблеме развития креативности у обучаемых, можно утверждать, что создание новых практик обучения в значительной степени зависит от креативности организаторов образовательного процесса. Креативность может проявиться в любом учебном предмете и любом аспекте жизни. Креативные преподаватели сами способны ставить под сомнение предложенные им идеи и умеют передавать эту способность обучаемым. Они сами относятся к миру, «как могущему быть иным» (Г. Батищев), склонны экспериментировать, рисковать и ошибаться. В то же время они считают, что предписанное поведение или трансляция готового знания могут привести к атрофии самостоятельности и креативности.

Как свидетельствует анализ практики, статус-кво – очень убедительная и безопасная позиция. Чтобы сломать установку «просто покажите, как надо…» и способствовать продвижению креативности, именно от организаторов образовательного процесса требуется иная лидерская позиция. Лидеры в образовании должны быть способны раскрыть творческий потенциал обучаемых, чтобы обеспечить востребованный постиндустриальным обществом образовательный результат.

Анализ подходов зарубежных исследователей позволяет получить более полное представление о трактовках сущности феномена креативного лидерства

применительно к характеристике компетенций организаторов образовательного процесса.

Креативное лидерство – это творческий подход и обдуманный ответ вызову и трудностям, которые препятствуют обучению на всех уровнях. Креативные лидеры обеспечивают условия, среду и возможности для стимулирования креативности обучаемых (Stoll L. Creative leadership: a challenge of our times. Paper presented at the American Educational Research Association, New York, 2007; West-Burnham J. Creative leadership. Paper presented at the International Symposium on the Art of Creative Leadership, 2008).

Креативное лидерство – это не столько решение проблем, сколько их обнаружение или идентификация; активное сканирование окружения с целью обнаружения потенциальных препятствий для реализации усилий по улучшению обучения с целью подготовки обучаемых к будущему.

Креативное лидерство – это лидерская преемственность инвестирования в новое поколение лидерских талантов, которые будут процветать в будущем. Лидеры будущего должны отличаться высокой способностью к конструктивному взаимодействию независимо от сферы их деятельности (Martin A. What’s Next: The 2007 Changing Nature of Leadership Survey. Center for Creative Leadership, 2007).

Креативность усиливается, развивается и поддерживается в основном посредством коллективных, а не индивидуальных усилий, и в тех объединениях, где есть место доверию, чувству общности, когда нет страха ошибки (Stoll L. Creative leadership: a challenge of our times. Paper presented at the American Educational Research Association, New York, 2007; West-Burnham J. Creative leadership. Paper presented at the International Symposium on the Art of Creative Leadership, Bali, 2008).

Креативное лидерство в действии, в первую очередь, касается влияния и изменений. Креативные лидеры признают необходимость влиять на других, чтобы развивать их таланты. Креативные лидеры задают тон, климат и условия, в которых креативность участников может процветать. Это означает способность к устранению структурных и культурных барьеров, которые активно мешают сотрудничеству: работать вместе, учиться друг у друга и быть креативными, благодаря взаимодействию и диалогу.

Такой подход к трактовке креативного лидерства означает, что его носитель может выполнять управленческую функцию или не иметь официального титула руководителя, но его креативность всегда будет являться продуктом сотрудничества, диалога и согласования разногласий. Отсюда очевидно, что занимающие официальные руководящие позиции лидеры могут, как раскрывать, так и подавлять креативность.

Таким образом, можно сделать вывод, что исследователи данной проблемы задачей креативного лидерства в образовании определяют создание

возможности для диалога, обсуждения и открытых прений между различными группами людей, активно устраняя барьеры, препятствующие эффективному взаимодействию и обучению друг у друга. Данный подход базируется на утверждении, что у каждого человека есть определенный талант, задача креативного лидера – найти способы его раскрытия (Stoll L. Creative leadership: a challenge of our times. Paper presented at the American Educational Research Association, New York, 2007; West-Burnham J. Creative leadership. Paper presented at the International Symposium on the Art of Creative Leadership, Bali, 2008).

Кроме того, креативное лидерство трактуется исследователями как форма «лидерства служения». А главная задача лидера – объединять участников, их идеи и способы мышления (Robert K. Greenleaf, Servant leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatessby). Это лидерство, которое развивает возможности каждого человека, способствует раскрытию его творческого потенциала.

Креативное лидерство – это «лидерство без эго» (Larry C. Spears Practicing «Servant Leadership»). Оно принципиально связано с созданием новых организационных возможностей через готовность к инновациям в быстро меняющемся культурном климате и экономической среде, а не воспроизведения статус-кво.

Обращаясь к отечественным исследованиям, надо отметить, что идея служения и любви к ученикам и последователям в свое время находила отражение в религиозных, философских, художественных исканиях выдающихся мыслителей прошлых эпох, в особенности в трудах великих русских религиозных философов: Д.Л. Андреева, Н.А. Бердяева, А.Ф Лосева, В.С. Соловьева.

Также очевидна соотнесенность идеи служения с концепциями развития индивидуальности выдающихся педагогов середины XIX в. (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, К.Н. Вентцель). Данные идеи были приняты и получили развитие в трудах современных отечественных педагогов и психологов (Ш.А. Амонашвили, А.В. Петровский и др.). Преемственность подходов проявилась в современной идее личностно ориентированного воспитания и обучения.

Впервые понятие «лидерство служения» было введено Робертом К. Гринлифом в его эссе «Лидер как слуга», опубликованном в 1970 г. В рамках заявленной концепции оно означало способность лидера ставить других людей на первый план и создавать условия, в которых они могут максимально реализовать свой потенциал [3].

Лидерство-служение, по мнению Р. Гринлифа, помогает повысить включенность членов любого сообщества, усилить их доверие друг к другу, построить более крепкие отношения внутри сообщества за счет чувства безопасности и признания, что может привести к росту креативности.

Таким образом, трансформация способов организации взаимодействия людей в условиях постиндустриального общества приводит к тому, что меняются сами люди, их цели, ценности и способы взаимодействий. Становятся востребованными новые, более гибкие и нестандартные образовательные технологии создания инновационной среды, новые практики взаимодействия в обучении.

В этом аспекте концепция креативного лидерства как форма лидерства служения, призванного развивать возможности каждого человека с целью стимулирования его субъектности и творческой самореализации в условиях динамично меняющегося социума, может выступить основой для поиска путей модернизации образовательных технологий.

Список литературы

1. *Санникова А.И.* Развитие творческого потенциала учащихся в образовательном процессе: концепция и опыт реализации: моногр. – М: Флинта: Наука, 2001.

2. *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society. – New York: Basic Books, 1999.

3. *Greenleaf R.K.* Servant-leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. – NJ: Paulist Press, 1977.

4. *Spears L.C.* Insights on leadership: Service, Stewardship, spirit and servant-leadership. – New York: John Wiley & Sons, 1998.

5. *Torrance E.P.* The nature of creativity as manifest in the testing // Sternberg R., Tardif T. (eds.). The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press, 1988.

УДК 37.013

Черненькая Светлана Васильевна
кандидат философских наук, доцент
общеуниверситетской кафедры философии и социальных наук Института гуманитарных наук МГПУ

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
Москва, Россия,
129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4
e-mail: schernenkaja@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Svetlana V. Chernenkaya
PhD (Philosophy), Docent of the all University Department of Philosophy and Social Sciences, Institute of Human Sciences and Management

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
4, 2-j Sel'skohozyajstvennyj pr., Moscow, 129226
e-mail: schernenkaja@yandex.ru

COMPETENCE MODEL IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATION

Аннотация. Рассматривается компетентностная модель, реализуемая в современной системе образования, выделяются понятия «компетенция», «когнитивные компетенции», «профессиональные умения и навыки». Особо подчеркивается, что компетентностный подход не может быть ориентирован только на установление связи образовательного процесса в вузе с требованиями рынка труда, и формировании конкурентоспособного специалиста требует развития как профессиональных, так и универсальных компетенций.

Ключевые слова: компетенция, модель современного образования, образовательный результат, когнитивные компетенции.

Abstract. The article deals with the competence model implemented in the modern education system, identifies the concept of «competence», «cognitive competence», «professional skills». It is emphasized that the competence approach can not be focused only on the establishment of the connection of the educational process in the University with the requirements of the labor market, and the formation of a competitive specialist requires the development of both professional and universal competencies.

© Черненькая С.В., 2018

Key words: competence, model of modern education, educational result, cognitive competence.

Формулируя закон тождества, один из основных законов логики, Аристотель писал в «Метафизике»: «…иметь не одно значение – значит не иметь ни одного значения; если же у слов нет (определенных) значений, тогда утрачена всякая возможность рассуждать друг с другом, а в действительности – и с самим собой; ибо невозможно ничего мыслить, если не мыслить (каждый раз) что-нибудь одно» [1, с. 415].

Парадоксально, но в рамках внедрения компетентностной модели в систему отечественного образования сам термин «компетенция» остается неопределенным. ФГОС ВО третьего поколения определяет компетенцию, как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области», а в качестве результата образовательного процесса предлагает считать «усвоенные знания, навыки и освоенные компетенции». Неоднозначность определения вызывает множественность трактовок, усложняющих понимание и разработку компетентностной модели образования.

Р. Бояцис, один из основателей концепции компетенций, писал, что компетенция – основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного выполнения работы. В отечественной литературе есть ряд определений понятия компетенции. Так, С.Е. Шишов рассматривает категорию компетенции «как общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения проблемы» [3]. А.В. Хуторским образовательная компетенция объясняется как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности человека по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления продуктивной деятельности [4]. Большинство исследователей выделяют компетенцию как определенную модель поведения, в рамках которой используются полученные знания, умения и навыки в соответствии с определенной деятельностью. В документе «Ключевые компетенции для Европы» указывается, что компетенция включает в себя:

– процесс обучения, следовательно, компетенция – это способность превращать знания в навык; обобщать и систематизировать знания; организовывать свой собственный образовательный процесс, быть способным решать проблемы различного характера, брать на себя ответственность за свое образование;

– процессы исследования и поиска, следовательно, компетенция – это умение работать с различными источниками информации;

– организацию мыслительного процесса, т.е. способность видеть взаимосвязь между явлениями, выявлять причинно-следственные связи и т.д., осуществлять перенос знаний, оценивание явлений действительности, анализ и др.

– общение, т.е. навыки выступления в аудитории, умение слушать и говорить, защищать свою точку зрения, выражать свои мысли устно и письменно, прислушиваться и принимать во внимание другие точки зрения;

– сотрудничество: умение работать в коллективе, разрешать конфликты, вести монолог, диалог и полилог, устанавливать контакты;

– адаптацию: умение приспособиться к изменяющимся условиям, быстро использовать информацию и осваивать новую в короткие сроки, реализовывать вновь появляющиеся идеи, быть психологически устойчивым к трудностям;

– профессиональную практическую деятельность: грамотно составлять программы и проекты своей профессиональной деятельности, брать на себя ответственность, уметь организовывать собственную работу, моделировать профессиональную деятельность.

Как отмечалось нами ранее [2], понятие «компетенция» оказывается шире по объему, нежели понятие «знание», включая в себя как элементы объема «знания», «умения» и «навыки». Компетентностная модель профессионального образования предполагает формирование профессиональных умений и навыков на базе академических (предметных) знаний, получаемых в рамках вузовской подготовки. Если традиционная (знаниевая) модель университетского образования, формируя определенные навыки, акцентировала внимание на знании, то компетентностная модель переносит акцент на применение получаемого знания. Целесообразно, на наш взгляд, особо выделять развитие когнитивных компетенций, позволяющих превращать знания в навык, обобщать и систематизировать знания, работать с различными источниками информации и т.д. [5, с. 75].

Следует заметить, что компетентностный подход требует активного включения в образовательный процесс, наряду со студентами и преподавателями, как это было в традиционной модели, также потенциальных работодателей и администрации вуза. Такая практика была и раньше. Так, В.В. Розанов, описывая свою учебу в университете, отмечал, что министр образования лично присутствовал на выпускных экзаменах, отбирая лучших выпускников Московского университета для дальнейших работ в госучреждениях. Вряд ли найдется преподаватель, который бы в рамках своей работы со студентами не ориентировался на аудиторию, не реагировал на вопросы студентов, не поддерживал интерес студентов к той или иной проблеме и т.д. В знаниевой модели, как и в компетентностной, студент выступает и субъектом, и объектом образовательного процесса. Это необходимо подчеркнуть, поскольку ряд современных педагогов, пишущих о компетентном подходе, утверждают, что в рамках знаниевой модели студент выступал исключительно объектом, пассивно поглощающим предлагаемый ему объем знания [2].

Безусловно, в компетентностной модели усиливается роль студента в образовательном процессе: он включается как в оценивание рабочих программ и качества преподавания по завершению модуля, так и в разработку учебных дисциплин, конечно, каких-то отдельных вопросов.

Допустим, при разработке образовательных результатов и корректировке программы по дисциплине «Философия» обратились к студентам-историкам 2-го курса, завершающим изучение этого предмета, с вопросом: «Какие образовательные результаты, на их взгляд, должны быть выделены в рабочей

программе дисциплины?». Были даны, на взгляд преподавателя, взвешенные и четкие ответы, демонстрирующие заинтересованность студентов в качестве получаемого образования.

Студенты самостоятельно сформулировали такие образовательные результаты, как: «способность выделять междисциплинарные связи», «критически оценивать получаемую информацию», «синтезировать получаемое знание» и др. Такой же вопрос по образовательным результатам был задан магистрантам 2-го курса по завершении у них курса «Логики». Были получены ответы: «Уметь высказать/выслушать свою/чужую точки зрения», «задавать вопросы по теме», «работать с текстами», «структурировать знания», почему-то «работать со статистическими данными» и др. Собственно, студенты в большинстве своем заинтересованы в получении качественного образования. Как отмечал *в свое* время *Ж.* Бодрийяр в работе «Симулякры и симуляция», описывая состояние европейского университета на рубеже XX–XXI вв., если раньше студенты опасались, что не смогут написать дипломную работу и не получат диплом, то современные студенты опасаются того, что диплом они получат, не написав дипломную работу.

В рамках компетентностного подхода меняются принципы методической работы преподавателя. Если в рамках знаниевого подхода при написании рабочих программ выделялись цели, задачи, навыки и т.д., но основное внимание уделялось тематическому содержанию программы (***чему*** преподаватель должен учить), то в компетентностной модели наряду с тематическим содержанием большое внимание уделяется образовательным результатам (***что*** студент должен *уметь делать* после успешного окончания модуля/учебной дисциплины) и формам организации образовательного процесса, позволяющим их получить. Результаты обучения показывают студентам, родителям, потенциальным работодателям, как и самим преподавателям, ***что*** ожидается от студентов, какие знание они получат и какие навыки будут у них сформированы в результате успешного освоения модуля.

Для преподавателей опыт написания результатов обучения особенно полезен, поскольку дает им возможность определить, на что способен будет (способен описать, объяснить, сравнить, оценить, аргументировать, решать возникающие проблемы и т.д.) студент по освоению модуля, и целенаправленно применять методы преподавания и обучения, «гарантирующие» формирование требуемых навыков.

Оценивая успехи студентов в учебе, можно понять, достигли ли они результатов модульного обучения. В компетентностной модели существует целый ряд оценочных методов и средств, напрямую отражающий оцениваемые результаты. Например, если оценивается умение работать в команде, то в процессе обучения студентам дается возможность выполнения групповых заданий, навыки проектной деятельности оцениваются в рамках выполнения конкретных проектов и т.д.

Подводя итоги, отметим, что:

– сотрудничество академического сообщества, студентов, работодателей, администрации вуза в рамках разработки и реализации образовательных

программ, как показывает опыт, плодотворно, тем не менее ведущая роль в этом процессе должна быть отведена академическому сообществу;

– достижение устойчивого образовательного результата практической направленности (студент умеет… способен… и т.д.) возможно только на основе фундаментальных знаний (гуманитарного и естественнонаучного профилей);

– компетентностный подход не может быть ориентирован только на установление связи образовательного процесса в вузе с требованиями рынка труда, ориентация исключительно на экономические цели не способствует формированию конкурентоспособного специалиста;

– образование является основой развития как экономики, так и науки, и других областей культуры, именно поэтому формирование профессиональных компетенций связано с развитием универсальных компетенций;

– модернизация образовательной системы успешна при условии сохранения сложившихся и проверенных временем традиций отечественной школы, корреляции общих (интегративных) и национальных традиций в образовании.

Список литературы

1. *Аристотель.* Метафизика // Антология мировой философии: в 4 т. – М.: Мысль, 1969. – Т. 1. – 936 с.

2. *Жукоцкая А.А. Черненькая С.В.* Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба или единство? // Вестник МГПУ. Сер. «Философские науки». – 2017. – № 3 (23). – С. 64–71.

3. Управление качеством высшего образования: теория, методология, организация и практика: коллектив. науч. моногр. В 3 т. / под науч. ред. А.И. Субетто. – СПб.: Смольный ун-т РАО; Кострома: Изд-во КГУ, 2005. – Т. 1. – 406 с.; Т. 2. – 340 с.; Т. 3. – 318 с.

4. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход с позиций человекосообразного образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – Вып. 7. – С. 76–86.

5. *Черненькая С.В.* Гипертекст как способ организации учебного материала // Вестник МГПУ. Сер.: Философские науки. – 2015. – № 2 (14). – С. 74–81.

РАЗДЕЛ 3. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 37.013.73

Апанасенко Ольга Михайловна
аспирант кафедры педагогики и психологии ПГГПУ
учитель истории, обществознания, мировой художественной культуры

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 77 с углубленным изучением английского языка», Пермь, Россия
614010, г. Пермь, ул. Героев Хасана,18
e-mail: olgaapanasenko77@gmail.com

ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Olga M. Apanasenko
Graduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology at Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Teacher of History and World Culture

Secondary School № 77 with English in-depth Study
18, St. Geroev Hasana, 614010, Perm, Russia
e-mail: olgaapanasenko77@gmail.com

PHILOSOPHICAL JUSTIFICATION AND ESSENTIAL CHARACTERISTICS MULTICULTURALISMINEDUCATION

Аннотация. Современная школа должна не только дать определенный объем знаний по разным дисциплинам, но и воспитать общечеловеческие ценности, научить видеть и принимать мир в его многообразии, толерантно относиться к иным культурным ценностям и традициям. Статья посвящена поиску философских обоснований поликультурного образования в школе и его основным характеристикам.

Ключевые слова: культура, поликультурное образование, философия поликультурности, глобализация.

Abstract. Modern school should not only give a certain amount of knowledge in different disciplines, but also educate human values, teach to see and accept the world in its diversity, tolerantly refer to other cultural values and traditions. The article is devoted to the search for philosophical studies of multicultural education in school and its main characteristics.

© Апанасенко О.М., 2018

Key words: culture, multicultural education, philosophy of multiculturalism, globalization.

Важнейшей характеристикой современного этапа развития общества является его стремление к интеграции, взаимному обогащению и формированию общих культурных дискурсивных полей. В отечественных и зарубежных источниках встречаются различные трактовки данного процесса, но коннотация в целом сохраняется. Речь идет о формировании поликультурности. Поликультурность отрицает монолитность культуры, включая ее в процесс интеграции различных ценностей, традиций, утверждая этническое многообразие. Зачастую можно встретить использование таких терминов как «мультикультурализм», «многокультурность», «культурный плюрализм» в качестве синонимов [4].

В данной статье мы попытаемся выявить базовые философские дискреты, обеспечивающие формирование поликультурной образовательной среды и свойственные ей характеристики.

Педагогическое обоснование проблемы определяется современными реалиями и условиями, требующими адаптации подрастающего поколения к иным культурным нормам и ценностям. Целью поликультурного образования являются сформированные позитивные аксиологические ориентиры человека как в отношении собственной культуры, так и чужой. Для этого необходимо создать в образовательных организациях поликультурную среду, позволяющую эффективно формировать навыки ин- и транскультурации.

Уточним понятия «поликультурность» и «глобализм». Глобализм предполагает общемировую тенденцию развития исторического процесса и человеческой цивилизации вообще; он влечет за собой слияние и ассимиляционные процессы различных культур, стирание границ и создание единого культурного поля. На сегодняшний день процесс глобализации является ведущей тенденцией и требует ценностного переосмысления, так как один из рисков подобной интеграции – полная ассимиляция народов и потеря национальной идентичности, а поликультурность является философской проблемой и требует осмысления в рамках актуальных концепций.

Концепция поликультурности формировалась в 1960-е гг. как реакционная, в ответ на политические процессы, проходившие в Западной Европе: расширялись связи между государствами, усиливались интегративные процессы, развивался культурный полилог. Западные философы начали рассматривать культуру как основу социального бытия.

В философии основой исследования культурного многообразия послужила цикличная теория культурного развития, изучающая процесс диалога культур. Это явление рассматривается с точки зрения фундаментальных понятий: культурного монизма (они отражаются в учении Платона; христианском ядре европейской культуры; идеях И. Канта и Г. Гегеля) и культурного плюрализма (концепте универсализма), обращающихся к принципам единства и многообразия мира.

На сегодняшний день поликультурность становится все более распространенным явлением и в образовании. Разрушается концепт репрессированного «одномерного человека», описанного Г. Маркузе [11] и на первый план выходят такие ценности как толерантность, равенство, гражданское общество и т.д.

Также при изучении концепции поликультурного образования важно понятие «эпистема», введенное М. Фуко [2]. Эпистема – исторически изменяющаяся структура, определяющая условия возможности образований сознания и культуры в конкретный исторический период развития того или иного общества. Поскольку М. Фуко придерживался тезиса о языковом характере мышления и культуры, то и эпистема в его философии носит языковой характер. Язык может быть понят в контексте конкретной эпохи. Отсюда возникает широкое поле дискурсивных практик, множество локусов, требующих дифференцированной интерпретации. В XX в. эта мысль обрела популярность, вышла на уровень культурного полилога и транскультурации. По мысли М. Фуко, транскультурация меняет отношения между языком, мышлением, знанием и вещами. Транскультурация как эпистема родилась несколько позже философии М. Фуко, но вполне осознает себя как эпистему. Транскультурация есть эпистема проблематизации различия и разнообразия. На наш взгляд, этот подход может являться базой для развития поликультурных процессов, в том числе и в современном образовании. При таком подходе ведущим принципом становится эпистемологический плюрализм, который не допускает авторитарности в научных суждениях, демократизирующий весь процесс образования.

Интерес также вызывает поход Ж.-Ф. Лиотара [10]. Он не рассматривал поликультурность в ее абсолюте, но дал объяснения процессам, ее порождающим. Ж.-Ф. Лиотар полагает, что макронарративы современности потеряли свою легитимную силу. Они больше не оправдывают существования того или иного феномена культуры. Европа столкнулась в этой ситуацией в эпоху Просвещения, когда герой познания действует во имя политического блага, всеобщего мира. Поэтому справедливость и истина, оказываются предписанными к разряду макронарративов. Постмодернистское сознание как раз и рождается на волне разочарования в их способностях. Содержательно при переходе к постмодерну эти макронарративы теряют своих «великих героев», «великие приключения» и «великую цель». Задача макронарративов – оправдание социальных институтов и способов их действия. Когда они рассыпаются в мире постмодернизма, появляются новые смыслы. Каждый человек существует в них, пытается их истолковать. Языковые комбинации, которые мы при этом используем, не всегда могут обеспечивать успешное общение именно потому, что их слишком много. В поле повседневности рожаются микронарративы, позволяющие создавать переходы между языковыми играми (познанием, этикой и т.д.). Микронарративы более устойчивы, потому что не претендуют на абсолют, не строят единое социокультурное пространство, знакомое нам по истории Европы, описанное Г. Гегелем [7]. Микронарративы обращаются к модели культуры по типу

И. Канта, обеспечивая агностический характер универсума языковых игр, ориентированных не на согласие, устранение различий, консенсус, а на разногласие и паралогию. Поэтому можно сделать вывод, что главной характерной чертой культуры эпохи постмодерна Ж.-Ф. Лиотар считает эклектизм и это также можно считать основанием для поликультурности.

Таким образом, формируются метанарративы – ценностные структуры современного общества (легитимность знания, эмансипация, рациональность и пр.). Именно метанарративы лежат в основе современного образования, обеспечивают ценность научного знания, позволяют выстраивать дискурс. Так в философской традиции за относительно небольшой отрезок времени сменилась базовая парадигма (от монизма к плюрализму). В традиционном обществе знание, наука, образование были ценными сами по себе, необходимыми и мифологизированными. Сегодня знание и образование – это товар, услуга, постоянный процесс, не имеющий конечной цели, стремящийся к максимальной эффективности, главная производительная сила. В системе образования эти процессы проявляются в создании поликультурного пространства, которое позволяет формировать связи, необходимые для дальнейшего эффективного сотрудничества между представителями разных культур. В этом смысле поликультурность в образовании есть интеграция человека в культуру, а также бесконфликтная самоидентификация личности в мировом культурном сообществе.

Поликультурные тенденции в образовании начали активно развиваться во второй половине XX в. На данный момент они остаются актуальными для образовательных организаций и образовательных программ. Это обусловлено тем, что обучающиеся не только узнают нечто новое о других культурах, но находят общее и особенное в традициях, религиях, учатся с уважением относится к другим этносам, приобщаются к достижениям и ценностям мировой культуры. Такое образование создает основу для взаимообогащения культур в учебно-воспитательном процессе [1; 3; 8].

Альтернативным вариантом поликультурного образования является педагогика этноцентризма. В крайних формах она может приобретать формы идеологии расизма и национализма, которым присущи представления превосходства одной этнической группы над другой.

Мысли относительного поликультурного образования высказывал известный американский социолог П.А. Сорокин [5], обращая внимание на то, что это сложное, многоаспектное явление, требующее разных подходов при решении возникающих проблем, связанных с нахождением личности в структуре социальных страт.

Таким образом, в XX в. на Западе поликультурность осмысливалась в философском поле. Отечественная педагогика, как правило, опирается на зарубежный опыт; собственные программы поликультурного образования начали активно разрабатывать в 1990-е гг.

Для России характерна скорее прикладная направленность рассмотрения проблемы поликультурности. В СССР существовали клубы интернациональной дружбы, проходили фестивали культур и пр., целью которых было

установление внутрисоюзных и международных контактов со сверстниками. В содержание мероприятий включалось изучение национальных традиций, элементов традиционной культуры (кухня, танцы, игры), творчества поэтов, писателей, художников союзных республик. В данном ключе разрабатывались методические рекомендации для вожатых, классных руководителей, которые позволяли сплотить полиэтничные школьные классы в единый коллектив. Также одним из основных методов установления контактов была переписка.

Поэтому опыт советской педагогики в этом вопросе был скорее практическим и достаточно прагматичным, чем теоретическим. Вместе с тем он давал свои положительные результаты – дружба народов была значимой движущей, сплачивающей, благотворной силой. Отметим, что термин «толерантность» не использовался до 2000-х гг., поскольку в рамках концепции *дружбы народов* отношение к каждому члену советского общества было априори как минимум толерантным.

Для России наследование и развитие этих тенденций крайне важно, поскольку мы проживаем в многонациональном государстве. Сегодня в российской педагогике изучение проблем поликультурности осуществляется в следующих направлениях: разработка теоретико-методологических основ поликультурного образования, исследование вопросов обучения языкам в условиях двуязычия, подготовка педагогов к реализации идей поликультурного образования в школе. В отечественной педагогической литературе одной из первых попыток осмыслить феномен поликультурности стала книга Г.Д. Дмитриева «Многокультурное образование» [6], (заметим, что используемое автором определение «многокультурное» является калькой, а не самостоятельным термином).

Как отмечает Г.Д. Дмитриев, целью «многокультурного» образования является содействие созданию в России демократического государства. С помощью социальных и образовательных институтов должно формироваться сообщество, которое характеризуется толерантностью взглядов и суждений, признанием и развитием культурного плюрализма в обществе, равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан, эффективным участием всех и каждого в принятии всех решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества, справедливостью для всех и каждого, свободой выбора, уважением решений большинства и защитой прав меньшинств, уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей. При этом такое образование является пролонгированным процессом, требующим специальной образовательной программы, базой для которой является культурный дискурс.

В целом педагогика рассматривает поликультурное образование как особый тип специально организованной социализации обучающихся, обеспечивающей освоение образцов мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта различных народов; формирование положительных аксиологических установок; готовность к межкультурной коммуникации; а также развитие толерантности; умение сохранять свою национальную и культурную идентичность в дискурсивном поле. В конечном

итоге поликультурность становится присвоенной и сформированной компетенцией личности.

Поликультурное образование призвано помочь обучающимся ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется гетерогенностью: этнической, языковой, религиозной, социальной. Оно должно научить их обращаться с этим многообразием и найти в нем свое место. При этом важно учитывать личный опыт ребенка, опираться на принцип индивидуализации в процессе обучения [9].

Важен процесс формирования осознанных позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к своей собственной культуре; создание поликультурной среды как основы взаимодействия личности с элементом других культур; формирование способности индивида к культурному личному самоопределению [1; 3; 8].

Поликультурное образование может иметь следующую направленность:

1) адаптация личности к другим ценностям в ситуации многообразия и полилога культур;

2) организация взаимодействия между социальными группами с разными традициями;

3) отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов, ориентация на диалог культур.

Поликультурное образование культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов. При этом, по нашему мнению, поликультурное образование не может обойтись без поликультурного воспитания, поскольку акцент исключительно на знаниевую компоненту не позволяет сформировать социализированную личность, готовую к успешной коммуникации.

Интересно, что американские исследователи единогласно формулируют главную цель поликультурного образования как получение качественного образования на всех его уровнях каждым членом американского общества, несмотря на имеющиеся различия между ними в расовом, этническом, социальном, гендерном, культурном и религиозном отношении.

Поликультурное образование междисциплинарно. Оно заключается не только в изучении языков, но и должно включать в себя широкий спектр дисциплин гуманитарного, эстетического, естественнонаучного циклов. Поликультурность должна пронизывать все учебные предметы.

Касаясь актуальных тенденций в мировой поликультурной педагогике, отметим две основные.

1. Глобализация и интеграция.

Процессы, происходящие в мире за последние полвека, некоторые историки называют «новым великим переселением народов». Такое название получили мощные потоки мигрантов в развитые страны Севера. Они очевидным образом видоизменяют этнический состав государств. Зачастую подверженные «комплексу маргинала», иммигранты не желают быть изгоями на новой родине, стремясь войти в ее культуру. Поликультурное воспитание является педагогическим ответом на приток иммигрантов.

2. Борьба меньшинств.

В связи с расширением международного сотрудничества, усилением борьбы этнических и расовых меньшинств за свои права в сообществах с полиэтничным составом, возрастает потребность в овладении основами межкультурного общения у определенных страт и профессий, в частности, у преподавателей, бизнесменов, работников сферы обслуживания.

Также в мировой педагогике нет единой точки зрения на характеристику субъектов поликультурного образования. В поликультурном образовании обычно задействованы два субъекта: ведущий и малый этносы, находящиеся во взаимодействии. Примером могут служить израильские школы, в которых арабы и евреи не только учатся в общих классах, но и участвуют в культурных и религиозных праздниках друг друга.

Рассмотрим минусы поликультурной концепции.

Иногда ее воспринимают как угрозу единству / существованию / независимости какого-либо народа. Следует признать, что межкультурные коммуникации зачастую несут в себе негативные начала. Сталкивая этносы, приводят к конфликтам людей, имеющим различные ценности (на религиозной, политической, идеологической почве) Кроме того, у идеи поликультурности есть и другой значительный недостаток: пытаясь вместить все многообразие мира, она нивелирует его изначальное единство. Так, в сфере образования это приводит к фрагментарности, отрывочности, эклектичности восприятия культурно-исторических процессов. Общество в итоге атомизируется.

Здесь необходимо понимать, что моно- и поликультурализм есть только две стороны одной медали; нельзя сводить общественное развитие к одному из процессов. Необходимо уметь выстраивать диалог. Диалог должен стать постоянным процессом, а не одноактным действием. Необходимо найти каналы связи для передачи культурной информации, осмыслить их значение в различных подходах к пониманию мирового исторического процесса: линейного, формационного, локального и т.д. Такими каналами должны стать средства коммуникации: языки (национальные и искусственные), сеть Интернет, международные образовательные программы, конкурсы, фестивали.

На наш взгляд, это приведет к формированию поликультурной компетенции личности обучающихся и следовательно, цель будет достигнута. Но условия для этого должны быть созданы с самого раннего возраста и учитывать современные кризисные явления и политическую обстановку. Это позволит обеспечить более успешную адаптацию личности в изменяющемся мире, поможет формировать широкий взгляд на мир.

Таким образом, мы можем отметить, что образование стремится ответить на вызовы общества, в котором происходит обогащение и развитие культурного многообразия больших и малых этносов. Поликультурность в педагогике акцентирует внимание на таких педагогических принципах как: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования социальных групп, различных рас, религий, этносов и др.; воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

Поликультурное образование ставит задачу создания педагогически благоприятного взаимообогащения малой и доминирующей культур, в результате чего происходит социальное становление и жизненное самоопределение личности. Оно означает учет культурных, воспитательных и образовательных интересов этнических меньшинств в условиях плюралистической культурно-национальной среды и ведущей роли культуры основного этноса. При получении поликультурного образования идет взаимное обогащение больших и малых этносов без ущемления последних, в духе идеалов демократического гражданского общества. В целом, феномен поликультурного образования – демократический педагогический ответ мультикультурных и полиэтнических обществ, это одна из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед мировой цивилизацией, решение которой является существенным условием демократизации воспитания и обучения, общественной жизни в целом.

Список литературы

1. *Бахтин Л.М.* Два способа изучать культуру // Вопросы философии. – 1986. – № 12.

2. *Бессарабова И.С.* Поликультурность образования как философская и психолого-педагогическая проблема // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – С. 63–67.

3. *Библер В.С.* Культура. Диалог культур // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 33.

4. *Гасанова Н.К.* Мультикультуризм в культурной политике. – М.: Этносоциум, 2014. – 222 с.

5. *Джуринский А.Н.* Образование в России и за рубежом. – М., 2012. – 675 с.

6. *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

7. *Каган М.С.* Философия культуры. – СПб., 1996. – 451 с.

8. *Коровашко* А. Михаил Бахтин. – М.: Молодая гвардия, 2017. – 464 с.

9. *Косолапова* Л.А. Индивидуализация как педагогическая проблема: поиски и решения // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 23–27.

10. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. – СПб.: Алетейя, 2016 – 160 с.

11. *Маркузе Г.* Одномерный человек. – М.: АСТ, 2002 – 526 с.

УДК 37.013:00

Жигулева Людмила Юрьевна
аспирант ПГГПУ, учитель истории и обществознания

МБОУ «Беляевская средняя общеобразовательная школа»,
Пермский край, Россия
Пермский край, с. Беляевка, ул. Камская, 24, тел. +7 (34-279) 3-46-60
e-mail: lzhiguleva@yandex.ru

ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

Lyudmila Y. Zhiguleva
Graduate Student of Perm State Humanitarian Pedagogical University, Teacher of History and Social Studies

Municipal budgetary educational institution Belyaevskaya Secondary School,
Perm Territory, Russia
with. Belyaevka st. Kamskaya, 24,
e-mail: lzhiguleva@yandex.ru

DIALOGUE IN EDUCATION AND SCIENCE

Аннотация. Охарактеризованы теоретико-методологические и философско-познавательные концепции классиков философии относительно диалога в науке и образовании: особенности актуализации диалога в науке и образовании, методологический смысл диалога, специфика организации диалогических отношений в образовательном процессе.

Ключевые слова: диалог, диалогизм, педагогическая коммуникация, диалог образовательных парадигм, образовательные технологии, классификация образовательных технологий, технология сотрудничества.

Abstract. This article describes thetheoretical, methodological, philosophical and cognitiveconcepts of the classicsof philosophy regarding dialogue inscience and education: featuresof the actualization of dialoguein science and education, the methodological meaning of dialogue, the specifics of theorganization of dialogical relations inthe educational process.

Key words: dialogue, dialogism, pedagogical communication, dialogue of educational paradigms, educational technologies, classification of educational technologies, technology of cooperation.

В настоящее время диалог вобразовании приобретает новое качественное измерение. Развитие информационных технологий влияетна мировоззрение,

© Жигулева Л.Ю., 2018

мышление идуховный склад личности. Образовательный и воспитательный процессы в школе нацелены на диалогическое общение и взаимодействие личности с социумом, окружающими людьми, собственным «Я». В связи с этим особый научный интерес приобретает диалоговое направлениев науке и образовании.

В данной статье будут охарактеризованы концепции классиков философии относительно диалога в науке и образовании: особенности актуализации диалога в науке и образовании, методологический смысл диалога, специфика организации диалогических отношений в образовательном процессе

Общепринятая трактовка понятия «диалог» сводится к следующему: разговор между двумя лицами, обмен репликами [7].

Более конкретизировано понятие «диалог» в философском энциклопедическом словаре: это обмен мнениями (информацией) между субъектами познания опредмете познания. Диалог может быть дополняющим, кумулятивным, результатом которого является увеличение, рост полноты информации о предмете, и альтернативным, дискуссионным, когда высказываются противоположные суждения об одном и том же предмете познания или его сторонах (диалог в форме спора). Конструктивной целью любого диалога является выработка консенсуального когнитивного решения о предмете познания [9].

Само *педагогическое мышление* можно рассматривать как *диалог образовательных парадигм*, вскрывающих актуальные проблемы действительности. В диалоге разных образовательных направлений выявляется несколько тенденций:

– во-первых, наблюдается стремление создать целостную науку, которая бы объясняла, исходя из единых начал, конкретную противоречивую педагогическую, шире, социальную действительность;

– во-вторых, отмечается стремление обосновать необходимость нормативности познания, попытка преодолеть различие между должным и сущим в образовательном процессе;

– в-третьих, актуальным становится стремление решить вопрос о функционировании, распространении и интерпретации образовательных программв обществе.

Голос каждого из ученых, занимающихся психолого-педагогическими проблемами, выражающих свои мысли и представления о мире, о наставнике и воспитаннике, их взаимодействии, является неповторимым и важнымдля всех. Только в диалоге рождается полипарадигмальность научного педагогического знания.

М.С. Каган использует понятие «диалог» в двух значениях: *общежитейски-бытовом* и *научно-философском*. В первом он означает собеседование двух лиц; во втором – информационное взаимодействие людей как субъектов, независимо от речевых или иных семиотических средств, целью которого является повышение степени их духовной общности или достижение этой общности. Употребляемое в первом смысле оно никакого педагогического значения не имеет, так как очевидно, что всякое общение учителя и ученика

является обменом репликами на известном обоим языке, с участием паралингвистических средств, а в особых ситуациях и средств графических, звукоинтонационных, пластически-демонстрационных, кинематографических. Во втором случае обращение к диалогу становится серьезной педагогической проблемой. Проблема возникает здесь потому, что ученик для учителя является не только субъектом, но и объектом его педагогической деятельности [4].

Классик аналитической философии образования Ричард Питерс высказывает в своей работе «Этика и образование» мнение о том, что образованный человек должен:

- владеть неким целостным объемом знаний, понятийной схемой, а не просто изолированными умениями и навыками;
- предпочитать определенные стандарты или нормы, неявно заложенные в освоенных им способах понимания мира;
- иметь собственную познавательную позицию – способность разместить, например, некое научное понимание в более широком контексте мировосприятия. Питерс предполагает: такой результат возможен лишь на основе соответствующей философии образования и как ее важнейшей составляющей – философии воспитания, главным принципом которой является принцип «*диалогизма*» [3, с. 97–98].

Проблему диалогизма Л.М. Лузина представляет в трех аспектах:

1) как *диалог логик культур* (большой диалог образов культуры по «последним вопросам бытия», воплощенных в великих произведениях Античности, Средневековья, Нового времени, современности);

2) как *проблему общения людей* (общение в такой форме, когда голос каждого человека, выражающего свои представления о культуре, о жизни, о мире, является незаглушенным и насущным для всех);

3) как *проблему диалогического мышления* (диалог с собой, внутренний диалог, диалог философский).

В трактовке проблемы диалога Л.М. Лузиной сам диалог в его границах и содержании предстает феноменом, охватывающим все проявления человеческого бытия. В сфере образования, особенно воспитания, он должен получить сущностное воплощение [6].

Рассматривая диалог в качестве ведущего *вида педагогической коммуникации* и отвечающего требованиям к образованию XXI в., ученые отмечают его важнейшие черты.

1. Диалог – *это не спор и не диспут*, доминантами которых является стремление к истине. *Диалог* – это движение в противоположном направлении – от *Истины* к пониманию и взаимопониманию. Исходная точка диалога – это как бы «территория согласия» (М. Бубер). Истина в том, что каждая из сторон признает собеседника в качестве уникальности, самоценности, имеющей право на свои суждения относительно всего вмире. Другой истины, кроме взаимопонимания, быть не может. Исходя из таких позиций, стороны стремятся понять друг друга, понять смысл бытия собеседника. В таком исполнении диалог никогда неможет быть закончен, он обращаетсяв способ бытия человека среди людей, в единственно возможный способ бытия. Это и способ единения людей на всех уровнях их организации.

2. Диалог – *это общение многих уникально-всеобщих личностей* при отсутствии отношения друг к другу как к объекту. Это не поучения другого, не выяснения, кто виноват, а поиск общих ценностей и смыслов. На разногласиях не останавливаются, их не фиксируют, различные точки зрения не сопоставляют, а просто каждый предъявляет свою позицию. Другая же сторона пытается понять эту позицию, принимая ее как ценность, способную обогатить меня, расширить горизонт моего сознания.

3. Диалог *в воспитании – не есть средство решения каких-то задач*. То есть диалог не имеет прагматического назначения, он самоцель. Осуществленный – это уже решение многих воспитательных задач: понимания и взаимопонимания, заботы и терпимости, умения слушать и слышать. Диалог – не способ познания другого, а способ бытия, со-бытия воспитателя и воспитанника в школьном сообществе, при котором отсутствует взаимное отчуждение субъектов воспитательного процесса.

4. Диалог *в воспитании – это не только общение между воспитателями и воспитанниками, это диалог субъектов воспитательного* – воспитателей и воспитанников, воспитанников между собой, родителей и воспитателей, администрации и спонсоров, учредителей и т.д.

5. Диалог – *это общение всего человека со всем человеком*. Поэтому не следует искать смысла и значения в каждом слове, жесте, фразе, а стараться понять общее в человеке – общий смысл бытия другого.

6. Диалог – *это не только приятное общение, «времяпровождение за разговорами»,* но это постоянное усилие в постижении смысла бытия другого, в удержании себя от попыток экспансии в духовный мир собеседника, и самое трудное – постоянная встреча со своей совестью. Это напряженное усилие поддерживать, оберегать, взращивать индивидуальность собеседника. Это также напряжение, связанное с усилиями быть понятым, не исказить нечаянно оброненным словом, взглядом, жестом свою истинную позицию. Это постоянная выверка своих суждений во внутренней речи [2].

Наиболее важные, инновационные компоненты, которые диалогический подход вносит в философию воспитания, выделяет О.Г. Прикот:

1) *воспитание приобретает характер эдификации* (edification – термин введенный Р. Рорти для более точного обозначения процесса «формирования себя посредством диалога»), т.е. герменевтического дискурса, устанавливающего связи между нашей собственной культурой или дисциплиной и другими и позволяющего осознать истинность результатов собственного опытаи размышлений, а не просто приобщиться к существующей традиционной культуре посредством индоктринации [8, с. 67];

2) рассмотрение *воспитания как субъект-субъектного, а значит, двудоминантного процесса*. При таком подходе основной источник цели в воспитательном процессе находится «внутри» субъектов как самостоятельных системных целостностей. Это представляется принципиальным, ибо «делает базовой движущей силой развития воспитательной системы ее внутренний потенциал саморазвития» [8, с. 67].

В настоящее время изменяются подходы к анализу самого взаимодействия: *гносеологический подход* уступает место *социокультурному*, при котором обучение рассматривается как способ трансляции культуры и его образующей личность функции.

Дидактическое взаимодействие обеспечивает понимание предмета учебной деятельности его участниками (мотивы, ценностные ориентации, методы, стиль мышленияи др.). Постановка проблемы *культуры общения* выдвигает на первый план личность (личность педагога, личность ученика), *культура диалога* подчеркивает гуманистическую направленность общения, в которой другой человек представлен как высшая ценность. *Культура педагогического общения* – это мера принятия учителем педагогических ценностей и ориентация на свободное межличностное взаимодействие, в котором реализуются субъект-субъектные отношения, формируются и проявляются личностно своеобразные свойства партнеров.

Для современной системы образования организация диалога в образовательном процессе является весьма актуальной задачей, так как новые технологические и содержательные подходы ориентируют преподавателя и обучающегося, в первую очередь, именно на умение вести диалог.

Выпускник школы должен быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, должен уметь работать сообща в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело выходя из них. Эти навыки обеспечат молодому человеку мобильность, возможность быстрой реакции в изменяющемся мире при состоянии душевного комфорта, которое обеспечивает эмоциональное равновесие. Для того чтобы современный выпускник обладал данными навыками, необходимо, чтобы его этому научили.

Использование некоторых современных *образовательных технологий* позволяет решать новые коммуникативные задачи. На сегодняшний день существуют разные подходы к *классификации образовательных технологий*. Один из подходов, представленных Л.Г. Семушиной и Н.Г. Ярошенко, позволяет классифицировать технологии на:

- *информационно-развивающие* (когнитивные), ориентированные на прочное усвоение большого запаса информации, стройной системы знаний, владение и свободное оперирование знаниями;
- *направленные на развитие мыслительной активности* (развивающее, проблемное обучение);
- *деятельностные, ориентированные на овладение способами профессиональной или учебной деятельности* (контекстное обучение, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе);
- *личностно ориентированные*, направленные на развитие личности, в частности, на формирование активности личности в учебном процессе [5].

Одним из видов личностно ориентированных технологий можно считать *технологии сотрудничества*. Они являются весьма эффективными при организации диалога в образовательном процессе и могут быть использованы на уроках по разным учебным дисциплинам. Результатом применения данных технологий является достижение эффекта социализации,

формированиякоммуникативных умений. Школьники учатся вместе обсуждать проблемы в диалоге, всегда быть готовыми прийти друг другу на помощь.

Соответствующим образом изменяется роль учителя при организации процесса обучения, так как он перестает просто передавать определенную сумму знаний своим ученикам, а становится организатором совместной самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. Учитель помогает ученикам самостоятельно добывать новые знания, критически осмысливать получаемую информацию, вести диалоги, решать совместные задачи.

Голоса в диалоге «учитель – ученик», как и влюбом другом диалоге, характеризуются не самим по себе наличием двух или более оппонентов, обсуждающих предложенную тему, но наличием двух или более *идейных позиций* по тому или иному вопросу. Следуя за логикой понимания диалога М. Бахтиным, необходимо учитывать также, что кроме «внешнего» диалога есть и микродиалог, «внутренний диалог», когда «Самая мысль наша – и философская, и научная, и художественная – рождается и формируется в процессе взаимодействия и борьбы с чужими мыслями» [1, с. 335–336].

Таким образом, поиски оптимального построения диалогических отношений в структуре образовательного процесса лежат в необходимости признания в качестве одной из главнейших задач системы образования становления ноосферного сознания (расширенное сознание, способное видеть, воспринимать, осмысливать и понимать все жизненные процессы с точки зрения планетарного и объемного вселенского разума). Именноэто сознание дает человеку ощущение гармонии между внутренними потребностями и ноосферными закономерностями развивающегося мира. В этом случае образовательный процесс позволяет развивать целеполагающую способность человека, что непосредственным образом влияет и на смыслообразующую способность и на степень успешности самореализации. Как будет протекать процесс самореализации, во многом зависит от уровня профессиональной деятельностии мировоззренческой позиции учителя в процессе организации диалогического общения в рамках образовательного процесса.

Таким образом, анализ проведенных исследований показал, что в педагогической науке актуальна идея диалога, акцентирующая внимание на позиции сотворчества, сотрудничества, партнерства в различных концепциях образования. Диалог в образовании – это многомерное ценностно-смысловое общение, «глубинное единение» познающей личности и предмета познания. Ценностный смысл выступает характеристикой целостности содержательных структур педагогических концепций, гармоничности межличностных отношений, складывающихся в педагогическом процессе, и личности, активной в своем самоосуществлении, саморазвитии.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. – Изд. 3-е. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.

2. *Виноградова И.В.* Несоотносимость пространства диалога с пространством коммуникации в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Серия «Symposium», Диалог в образовании. Вып. 22 : сб. материалов конф. – СПб.: С.-Петерб. философское общество, 2002. – URL: http://anthropology.ru/ru/text/vinogradova-iv/nesootnosimost-prostranstva-dialoga-s-prostranstvom-kommunikacii-v (дата обращения: 12.05.2017).

3. *Волков А.Г., Пешев О.О., Семикин М.А.* Аналитическая философия образования Ричарда Стенли Питерса. – Мелитополь: Люкс, 2016. – 124 с.

4. *Каган М.С.* О педагогическом аспектетеории диалога [Электронный ресурс] // Серия «Symposium», Диалог в образовании. Вып. 22 : сб. материалов конф. – СПб.: С.-Петерб. философское общество, 2002. – URL: http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga (дата обращения: 12.05.2017).

5. *Крылова О.Н.* Организация диалога в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Серия «Symposium», Диалог в образовании. Вып. 22 сб. материалов конф. – СПб.: С.-Петерб. философское общество, 2002. – URL: http://anthropology.ru/ru/text/krylova/organizaciya-dialoga-v-obrazovatelnom-processe (дата обращения: 12.05.2017).

6. *Лузина Л.М.* Теория воспитания: философско-антропологический подход [Электронный ресурс]. – Псков : Невельская типография изд-ва, 2000. – 218 с. – URL: https://studfiles.net/preview/1621761/page:15/ (дата обращения: 12.05.2017).

7. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук; Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

8. *Прикот О.Г.* Педагогика отождествления и педагогическая системология. – СПб.: ТВПинк, 1995. – 260 с.

9. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 840.

РАЗДЕЛ 4. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.213.3

Косолапова Лариса Александровна
доктор педагогических наук, профессор,
и. о. заведующего кафедрой педагогики Пермского государственного национального исследовательского университета,
профессор кафедры педагогии и психологии Пермского гуманитарно-педагогического университета

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, тел. +7(342) 239-64-66
e-mail: la_kossolapova@list.ru

Бидюк Галина Мироновна
магистрант кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д.44; тел. +7(342) 219-07-23
e-mail: pedagog@pspu.ru)

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМОВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Larisa A. Kosolapova
PhD, Professor, Acting Head of the Department of Pedagogy of the Perm State National Research University, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-Pedagogical University

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State National Research University», Perm, Russia
8, Genkel, Perm, Russia, 614068
e-mail: la_kossolapova@list.ru

Galina M. Bidyuk
Postgraduate, Chair of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-Pedagogical University

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
44, Pushkin str., Perm, Russia, 614990
e-mail: pedagog@pspu.ru

© Косолапова Л.А., Бидюк Г.М., 2018

TUTOR SUPPORT OF SPIRITUAL AND MORAL SELF-EDUCATION OF ADOLESCENTS

Аннотация. Рассматриваются проблемы духовно-нравственного воспитания подростков; охарактеризованы возможности деятельности тьютора в образовании. Тьюторское сопровождение *духовно-нравственного самовоспитания* школьников, опирающееся на принцип индивидуализации, осуществляется посредством реализации не только традиционно выделяемых диагностико-мотивационного, проектировочного, реализационного, рефлексивного этапов, но и предваряющего их просветительско-ориентационного. Выделение данного этапа обусловлено отсутствием у подростков понимания сущности категории «духовность», необходимых этических знаний и опыта рефлексии собственного поведения. Описывается ход, методический инструментарий и результаты опытно-экспериментальной работы духовно-нравственного воспитания учащихся 9-го класса.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, нравственное самовоспитание, нравственное самоопределение, тьюторское сопровождение, принцип индивидуализации, индивидуальная образовательная программа.

Abstract. The article deals with the problems of spiritual and moral education of adolescents; characterized by the possibilities of the activities of the tutor in education. Tutoring support of spiritual and moral self-education of schoolchildren, based on the principle of individualization, is carried out through the implementation of not only the traditionally allocated diagnostic, motivational, design, realization, reflexive stages, but also the educational and orientational anticipation. The selection of this stage is due to the lack of understanding among adolescents of the category of “spirituality”, the necessary ethical knowledge and experience of reflection of their own behavior. Describes the course, methodological tools and the results of experimental work of the spiritual and moral education of 9th grade students.

Key words: spiritual and moral education, spiritual and moral values, moral self-education, moral self-determination, tutor support, the principle of individualization, individual educational program.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения является направлением, приоритетным для современного образования. Не случайно методологической основой перехода образования на новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) явилась Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в которой говорится о необходимости приобщения учащихся к российским базовым национальным ценностям и традициям, а также к знанию ценностей религиозного мировоззрения [3].

Нравственное состояние общества в настоящее время вызывает тревогу, это определяет необходимость пристального внимания к воспитанию молодого поколения. Материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у

молодого поколения искажаются представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, законопослушности, гражданственности и патриотизме.

Медиасреда может наносить огромный вред, оказывая разрушительное влияние на неокрепшее сознание детей.

Немалую опасность, риск разрушения личности привнесли в нашу жизнь информационные технологии. Социальная сеть позволяет подростку не только обогащать себя полезными знаниями, способствует общению с друзьями, играм и развлечениям, но и позволяет посещать опасные для жизни сайты, которые могут привести к суициду, попустительствует безнаказанно хамскому общению в форумах, публичному высмеиванию в сети своих знакомых, размещению непристойных видео и фото.

Самоутверждение среди сверстников, зачастую, не знает нравственных границ, здесь может проявляться жестокость, агрессивность, цинизм.

Перед педагогами стоит важная задача – воспитывать поколение, полноценное с точки зрения духовности и нравственности. Несмотря на шокирующие факты, время от времени бурно обсуждаемые в массмедиа, справедливым будет отметить, что обычно в течение всех лет обучения в школе учителя-предметники во время проведения урока, при общении с учащимися подают личный пример морально-этических норм поведения, обращают внимание школьников на нравственные моменты при изучении учебного материала. В обязанности классного руководителя входит не только контроль за успеваемостью учеников, организаторская, но воспитательная деятельность, которая направлена, в частности, на духовно-нравственное воспитание.

Проблемам духовно-нравственного воспитания посвящено немало педагогических исследований, методических рекомендаций. Огромной популярностью пользуются пособия Л.И. Маленковой [7], А.И. Шемшуриной [10], Н.Е. Щурковой [11].

Введение в школьную программу нового предмета «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКиСЭ) является показателем возрастающей актуальности задач нравственного воспитания молодого поколения [1; 2; 6; 9]. Однако, как показывает практика, данный курс позволяет только кратко и недостаточно глубоко (ориентируясь именно на особенности младших подростков) осведомлять школьников о духовно-нравственных ценностях.

Также отметим, что сценарии классных часов, бесед, методические материалы по этическому воспитанию школьников обычно ориентированы на групповые занятия, предполагают осмысление предложенных педагогом ситуаций, но не сопровождают индивидуальные усилия ребенка в сфере духовно-нравственного воспитания.

Безусловно, в образовательной практике *индивидуальный запрос* ребенка в решении духовно-нравственных проблем обычно поддерживается значимым взрослым (учителем, классным руководителем), но педагог действует зачастую не технологично, а на интуитивном уровне.

Таким образом, как показывает жизнь, школьникам необходимы дополнительные углубленные знания о духовно-нравственных ценностях, их

происхождении; важно изучение и разъяснение базовых национальных ценностей – это способствует осознанному нравственному выбору и нравственному самоопределению ребенка.

В связи с этим возникает потребность в компетентном педагогическом сопровождении духовно-нравственного *самовоспитания* школьников. Эту педагогическую деятельность может осуществлять *тьютор*, в данном случае не только специалист в вопросах сопровождения процесса реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов в насыщенной открытой образовательной среде, но и одновременно эксперт в вопросах духовности и нравственности.

Тьютор, опираясь на принцип индивидуализации, создает условия для активности каждого учащегося, для развития его самостоятельности в самоопределении, самоорганизации, осмыслении своих образовательных способностей [8], ориентирует на индивидуальную рефлексию.

Отметим, что исследований, посвященных выявлению особенностей тьюторского сопровождения духовно-нравственного самовоспитания школьников, нам не встретилось.

Организуя опытно-экспериментальную работу по обозначенной проблеме, мы исходили из того, что тьюторское сопровождение духовно-нравственного воспитания заключается в помощи подростку в формировании личностной системы ценностей, духовного роста, нравственного сознания школьника. Миссия тьютора – в оказании помощи в освоении личностно значимых знаний о морально-этических ценностях (как эталоне поведения), в овладении принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения; в мотивации нравственного поведения, в формировании личных нравственных принципов и качеств.

Для осуществления этих целей и задач тьютор помогает обучающемуся разработать и реализовать индивидуальный образовательный маршрут духовно-нравственного развития школьника, включая мониторинг результатов самовоспитания тьюторантов.

Алгоритм тьюторского сопровождения традиционно состоит из 4 этапов: диагностико-мотивационного, проектировочного, реализационного, рефлексивного [4]. В процессе духовно-нравственного воспитания школьников возникает потребность в дополнительном «вводном» этапе. Это связано с недостаточной информированностью подростков о духовности и нравственности, о значимости нравственных качеств в жизни человека и общества.

В связи с этим в данный алгоритм нами был включен 5-й предварительный этап – *просветительско-ориентационный*.

Охарактеризуем *этапы* тьюторского сопровождения подростка в процессе духовно-нравственного воспитания.

1. *Просветительско-ориентационный этап* включает:

– просветительскую деятельность о нравственности и духовности человека;

– знакомство школьников с базовыми национальными ценностями;

– актуализацию значимости духовно-нравственного самовоспитания подростков.

2. *Диагностико-мотивационный этап* включает:

– мотивирование школьников к духовно-нравственному самовоспитанию;

– проведение диагностики духовно-нравственной воспитанности среди школьников;

– анализ результатов анкетирования тьюторантов;

– выявление образовательного запроса тьюторантов;

3. *Проектировочный этап* включает:

– работу с ситуацией выбора тьюторантом ценностных ориентиров саморазвития;

– обнаружение ресурсов в среде;

– создание образовательной программы духовно-нравственного самовоспитания тьюторантов, учитывая интересы и запросы подростков;

– планирование образовательного маршрута.

4. Реализационный этап включает:

– реализацию образовательной программы духовно-нравственного самовоспитания тьюторантов;

– индивидуальные консультации;

– выстраивание партнерских связей в среде.

5. Рефлексивный (аналитический) этап включает:

– организацию рефлексии духовно-нравственного самовоспитания тьюторантов;

– проведение диагностики, самодиагностики духовно-нравственного самовоспитания тьюторантов, анализ результатов;

– коррекцию, разработку рекомендаций тьюторантам;

– мотивацию к новому образовательному маршруту.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа (в нашем случае – с девятиклассниками средней общеобразовательной школы № 109 г. Перми) подтвердила необходимость дополнительного предварительного этапа тьюторской деятельности.

Анализ публикаций по проблемам духовно-нравственного воспитания подростков показал, что самоопределение (готовность к сознательному выбору) формируется под влиянием внешних обстоятельств. Определяя свое отношение к окружающему, растущий человек выбирает ценностные ориентиры, определяет свой способ жизни, что порождает стремление к самоутверждению, самовыражению (стремлению проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными, в той деятельности, в которой он может самоутвердиться) и самовоспитанию.

Поэтому в процессе тьюторского сопровождения духовно-нравственного самоопределения и самовоспитания подростков необходима просветительская и ориентационная помощь тьютора.

Осуществление процесса тьюторской деятельности педагога по сопровождению духовно-нравственного развития подростков состояло из проведения тьюториалов со школьниками в рамках классного часа и сопровождения индивидуальных усилий девятиклассников по самовоспитанию при помощи рефлексивных дневников.

Тьюториал – это учебный тьюторский семинар, активное групповое обучение, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей школьников [5].

На первом *просветительско-ориентационном* этапе проводился тьюториал – первая встреча, направленный на знакомство педагога-тьютора со школьниками, просвещение в сфере духовно-нравственных ценностей, разъяснение базовых национальных ценностей, представленных Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, актуализацию духовно-нравственных потребностей.

На втором диагностико-мотивационном этапе проводился тьюториал-встреча, направленный на мотивирование тьюторантов: беседа с подростками о значимости духовности и нравственности в жизни человека, репутации человека в обществе, этике, в том числе корпоративной этике. Были выданы анкеты для самостоятельного заполнения на период 1 месяц. Анкета была составлена на основе национальных базовых ценностей, состояла из 8 блоков, отражающих нравственное отношение подростков: 1) к природе, 2) людям, 3) к семье, 4) к себе, 5) к Родине, 6) к религии, 7) к делу, учебе, труду, творчеству, науке, 8) к искусству и литературе. Каждый блок включал три вопроса, предполагавших три варианта ответа: демонстрирующий реализацию ценности в действии, принятие ценности, отрицательное отношение к ценности. Например: *В зимний период птицы ограничены в поиске корма, оказываешь им помощь? Варианты ответа*: а) изготавливаю кормушки, часто рассыпаю корм в доступные для птиц места; б) иногда подкармливаю семечками или еще чем-либо; в) очень редко. *Данное тобою обещание трудно осуществить, твои действия? Варианты ответа*: а) все равно постараюсь выполнить; б) предупреждаю, извиняюсь, отказываюсь от обещаний; в) могу забыть и не вспомнить. Затем была проведена обработка и анализ результатов анкетирования.

На третьем *проектировочном* этапе проводился тьюториал-беседа по итогам проведенной анкеты, направленной на уточнение уровня духовно-нравственной воспитанности подростков, были обозначены «слабые» места. Тьюториал способствовал выявлению интереса, потребностей, запросов школьников в духовно-нравственном аспекте. Итогом стало самоопределение девятиклассников, выбор актуальных на их взгляд морально-этических ценностей для осуществления последующего духовно-нравственного самовоспитания. В нашем случае на первый план вышли такие ценности как «честность», «ответственность», «доброжелательность».

На четвертом *реализационном* этапе проводилось три тьюториала, тематика которых соответствовала обозначенному выбору тьюторантов. Беседы, дискуссии, рассказы раскрывали смысл и необходимость

самовоспитания подростками ценностных качеств – честности, ответственности, доброжелательности.

Также осуществлялось индивидуальное сопровождение самовоспитания подростков, организуемое при помощи *рефлексивных дневников*. Дневник включал титульный лист, на котором, в частности, была записана фамилия и имя ученика, девиз работы, сроки работы с дневником; далее были представлены три модуля, в соответствии с выбранными ценностями. Приведем пример заданий, включенных в модуль «Честность».

Ч Е С Т Н О С Т Ь – одна из этических ценностей

В моем понимании честность – это _____

_____

Народная мудрость – пословица, поговорка. Напиши самую подходящую, на твой взгляд, пословицу о честности. _____

_____

Мое отношение к людям нечестным?

_____

_____

Дай определение известным высказываниям:

– кодекс чести – _____

– честь мундира – _____

– береги честь смолоду – _____

К кому хотел бы я относиться честнее?

Определись кто этот человек, с кем ты недостаточно честен. Проведи самонаблюдение в течение недели, фиксируя результаты в таблице, указывая честное отношение знаком «+», нечестное отношение знаком «-». В таблице дневника необходимо указывать даты, в течение дня могут отражаться множество знаков нравственного поведения, как положительного, так и отрицательного. Важно отнестись к своему поведению с полной серьезностью.

К кому хотелось бы относиться честнее	*Дата*	*Результаты самонаблюдения «+»/«-»*

Оформи на свой вкус страницу дневника на тему «Честность». (Наклей фотографию, иллюстрацию, комикс, выполни рисунок) – для выполнения данного задания была выделена целая станица.

В данной логике были также представлены задания для самостоятельного освоения и присвоения качеств «Ответственность» и «Доброжелательность».

На данном *реализационном* этапе детям было предложено приходить на индивидуальные консультации для решения вопросов, возникших в ходе заполнения Дневника. Активность проявило подавляющее большинство учащихся. Отметим, что классный руководитель данного класса активно

помогал работе тьютора: демонстрировал интерес к выбранным учащимися ценностям, предоставлял время для проведения тьюториалов, присутствовал при их проведении.

Рефлексивный (аналитический) этап включал проведение повторного диагностического среза (анкетирование учащихся, экспертная оценка классного руководителя), обсуждение с учащимися перспектив работы над собой в ходе тьюториала (проведен в форме групповой работы).

Нами была зафиксирована положительная динамика в поведении 83 % девятиклассников, участвовавших в опытно-экспериментальной работе (25 из 30 учащихся класса).

Таким образом, введение в школе тьюторского сопровождения духовно-нравственного самовоспитания школьника обеспечивает результативность воспитательного процесса, восполняет недостаток этических знаний, мотивирует нравственное самовоспитание, гарантирует нравственное самоопределение подростков в трудных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. *Бунеева Р.Н., Данилов Д.Д., Кремлёва И.И.* Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики. Основы светской этики, 4–5 класс. Ч. 2. – М.: Баласс, 2015. – 80 с.

2. *Данилюк А.Я.* Основы религиозных культур и светской этики. Основы светской этики, 4–5 класс. – М.: Просвещение, 2010. – 64 с.

3. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

4. *Ковалева Т.М.* Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекция 3. – М.: Первое сентября, 2010. – С. 29–33.

5. *Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю.* [и др.]. Профессия «тьютор». – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 245 с.

6. *Кураев А.В.* Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры, 4–5 класс. – М.: Просвещение, 2016. – 144 с.

7. *Маленкова Л.И.* Теория и методика воспитания: учеб. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 480 с.

8. *Сакердонова А.С., Евдокарова Т.В.* Актуальность тьюторского сопровождения внеурочной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 30. – С. 272–275. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56634.htm (дата обращения: 26.11.2018).

9. *Шемшурин А.А. Брунчукова Н.М., Демин Р.Н.* Основы светской этики. 4–5 класс: учеб. – М.: ДРОФА, 2018. – 176 с.

10. *Шемшурина А.И.* Этика: курс занятий в 9-м классе: учеб.-метод. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 96 с.

11. *Щуркова Н.Е.* Педагогика. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2018. – 319 с.

УДК 371.213.3

Лобанова Елена Сергеевна
методист

МАОУ ДО «Детско-юношеский центр “Импульс”», Пермский край, Россия
614506, Пермский край, Пермский район,
д. Кондратово, ул. Камская, 5 «б», тел.+7 (342) 232-01-24
e-mail: mou_duts@mail.ru

Гангнус Наталия Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, тел. + 7 (342) 238-63-91
e-mail: pedagog@pspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТЬЮТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ

Elena S. Lobanova
Methodist

Municipal Autonomous Educational Institution of Additional Education "Children's and Youth Center "Impulse", Perm Region, Russia
614506, Perm Region, Perm Region, Kondratovo, Kamskaya, 5 "b"
e-mail: mou_duts@mail.ru

Natalia A. Gangnus
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professorof Pedagogy and Psychology Department

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University» Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: pedagog@pspu.ru

FORMATION OF TUTOR POSITION OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION IN PREPARING STUDENTS FOR THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD STUDENTS

Аннотация. Рассматривается понятие «тьюторская позиция», выделены компоненты ее формирования, представлены результаты опытно-

© Лобанова Е.С., Гангнус Н.А., 2018

экспериментальной работы, доказано влияние разработанной программы тьюторского сопровождения педагогов дополнительного образования, направленной на формирование их тьюторской позиции при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников.

Ключевые слова: тьюторская позиция, комплекс педагогических условий формирования тьюторской позиции педагогов дополнительного образования, тьюторское сопровождение педагогов.

Abstract. The article considers the concept of "tutor position", identifies the components of its formation, presents the results of experimental work, the influence of the developed program of tutor support of teachers of additional education, aimed at the formation of their tutor position in the preparation of students for the all-Russian Olympiad.

Key words: tutor position, a set of pedagogical conditions for the formation of the tutor position of teachers of additional education, tutor support of teachers.

Одним из ведущих направлений развития дополнительного образования является превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа.

Дополнительное образование ориентировано на открытость, вариативность, развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков [2].

В связи с этим актуальным становится перестройка деятельности педагога дополнительного образования, направленная на переосмысление его профессиональной позиции, выражающейся, в том числе, в применении инновационных технологий.

Сегодня это находит отражение в тьюторстве как в исторически сложившейся педагогической позиции, которая обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ, траекторий обучающихся, сопровождая процесс индивидуального продвижения в рамках дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы.

Одним из способов изменений профессиональной педагогической деятельности является формирование позиции тьютора-педагога. Педагогом, сопровождающим процесс освоения новой деятельности, может быть методист с тьюторской позицией.

Тьюторская позиция методиста позволяет проектировать педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных программ профессионального развития педагогов дополнительного образования.

В этом плане приоритетными задачами образовательного процесса является создание и реализация комплекса педагогических условий,

способствующих формированию тьюторской позиции педагогов дополнительного образования, например, при подготовке к всероссийской олимпиаде школьников. Олимпиадное движение школьников является основой для создания творческой среды – важного условия овладения педагогом дополнительного образования тьюторской компетенцией.

Актуальность проведенного нами исследования обусловлена запросом массовой практики по решению задачи формирования тьюторской позиции педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников и определена следующими противоречиями:

– между возросшими требованиями современного образования к педагогу дополнительного образования и недостаточным уровнем готовности системы образования к созданию педагогических условий, обеспечивающих эффективность процессов формирования тьюторской позиции педагогов;

– между традиционной системой обучения и личностно ориентированным подходом в образовательной среде, обеспечивающей развитие интеллектуального и творческого потенциала обучающихся, в том числе через олимпиадное движение, что является одной из приоритетных форм современного образования.

Поиск путей разрешения обозначенных противоречий позволил сформулировать проблему исследования: как обеспечить формирование тьюторской позиции педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников.

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении педагогических условий, способствующих формированию тьюторской позиции педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников.

Объектом исследования являлась профессионально-образовательная деятельность педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся 8–9-х классов к всероссийской олимпиаде школьников.

Предметом исследования стали педагогические условия формирования тьюторской позиции педагога при подготовке обучающихся 8–9-х классов к всероссийской олимпиаде школьников.

В качестве гипотезы было выдвинуто предложение о том, что процесс формирования тьюторской позиции педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников будет результативным, если реализован комплекс педагогических условий, предусматривающий:

1) индивидуальное сопровождение педагогов дополнительного образования;

2) формирование педагогом дополнительного образования индивидуальной образовательной траектории;

3) включение педагогов дополнительного образования в проектировочную деятельность;

4) проведение этапов рефлексии как способа фиксации образовательных результатов и их осмысления участниками образовательного процесса;

5) проведение регулярного мониторинга процесса и результатов формирования тьюторской позиции педагогов.

Базой исследования являлось муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр “Импульс”» Пермского муниципального района.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с сентября 2016 г. по сентябрь 2018 г. В исследовании приняли участие 18 педагогов дополнительного образования, реализующих дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, направленные на углубленное изучение предмета, формирование научного мировоззрения, научного мышления, освоение методов научного познания мира и развитие исследовательских способностей обучающихся с наклонностями в области естественных, гуманитарных и технических наук, художественного творчества и имеющих опыт подготовки обучающихся 8–9-х классов к школьному, муниципальному и региональному этапам всероссийской олимпиады школьников.

Значимыми для нашего исследования явились труды А.И. Адамского, А.П. Махова, Т.М. Ковалевой, Н.В. Рыбалкиной, А.А. Терова, П.Г. Щедровицкого, Б.Д. Эльконина. Проблемам тьюторского сопровождения в основной школе посвящены исследования Т.М. Ковалевой, Е.А. Волошиной, Е.В. Лузиной, А.А. Терова. Проблемами подготовки будущих педагогов к тьюторскому сопровождению занимались Е.А. Волошина, С.М. Ефименко, Т.М. Кузнецова, Т.Н. Петрова, И.А. Писаренко, М.В. Тюмина, Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева и др.

В исследованиях последних лет предпринимается попытка создать функциональную модель сопровождения тьютором индивидуальной образовательной траектории (Н.В. Рыбалкина); изучить влияние тьюторского сопровождения на развитие одаренных детей (Е.А. Александрова); на основе принципов тьюторского сопровождения создать систему дополнительного образования (Е.Б. Колосова).

Среди психолого-педагогических и акмеологических исследований проблем профессионализма особое место занимают труды А.А. Бодалева, А.К. Бруднова, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.А. Деркач, С.А. Дружилова, А.В. Золотаревой, Е.А. Климова, О.Е. Лебедева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.А. Переломовой, А.В. Петровского, В.И. Слободчикова, В.Д. Шадрикова и др.

Понятие «тьюторская позиция» в многообразии его трактовок нашло отражение в философских, педагогических и психологических исследованиях.

Ее определяют как:

– самостоятельную профессию и как дополнительную характеристику профессиональной позиции педагога, способного осуществлять индивидуализацию образовательного процесса;

– особую педагогическую позицию, которая отличается от традиционной позиции педагога взглядом на самого ученика; в основе их взаимодействия лежит субъектная активность ученика;

– компетентность, характеризующую педагога как работника, действующего в рамках открытого образовательного пространства, готового и способного осуществлять индивидуализацию образовательного процесса путем поддержки и сопровождения познавательного интереса через создание условий для построения индивидуальных образовательных программ учащихся.

По мнению А.П. Махова, тьюторская позиция педагога определяется как особое развивающееся профессиональное качество, которое характеризует ценно-смысловое отношение педагога к своей профессии и образованию в целом; выражается в умении строить тьюторские действия; проявляется в деятельности педагога; развивается под влиянием многих факторов, среди которых специально создаваемые условия целенаправленного формирования тьюторской позиции [4].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить тьюторскую позицию методиста как специалиста, сопровождающего профессионально-образовательную деятельность педагога в ситуации неопределенности выбора и переходах по этапам развития, в процессе которого тьюторант выполняет образовательные действия, а тьютор создает педагогические условия для его осуществления и осмысления [3].

Экспериментальная часть работы заключалась прежде всего в проведении диагностики по выявлению уровня тьюторской позиции педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников. С этой целью был использован модифицированный опросник В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцевой «Профессиональные ориентации педагогов».

Анализируя готовность к реализации педагогических задач в условиях модернизации дополнительного образования, педагоги отметили знание цели дополнительного образования (100 %), полностью поддержали идею ориентации образовательного процесса на наиболее полное удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся (100 %), 83 % респондентов отметили владение технологией проектирования нового содержания образования в рамках реализации дополнительной образовательной общеразвивающей программы.

Но при этом готовность педагогов обеспечить сопровождение индивидуальных образовательных траекторий, программ, индивидуализированных маршрутов обучающихся при подготовке их к всероссийской олимпиаде школьников не превысила 67 %, так же, как и владение технологиями индивидуального сопровождения.

При оценке уровня владения новыми педагогическими технологиями (тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных траекторий,

маршрутов, программ, исследовательское и проектное обучение, технология портфолио, и др.), из опрошенных педагогов никто не отметил его как очень высокий, и лишь только 11 % опрошенных оценили свой уровень на 8% из 10% возможных. При этом примечательно, что и ниже 3 % себя тоже никто не оценил.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что педагоги своими сильными сторонами считают хорошее владение содержательным материалом дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы (33 %) и знание методики обучения (33 %). Сильной стороной своей педагогической деятельности 22 % опрошенных отметили проектирование нового содержания образования, и только 11 % опрошенных отметили владение приемами сопровождения индивидуальных образовательных программ обучающихся.

Высоким уровнем развития педагогического профессионализма явились зафиксированные по результатам опроса ценностные ориентиры деятельности педагогов, выраженные в знании основной функции дополнительного образования – создание развивающей образовательной среды. При ранжировании основных категорий образования (обучение – воспитание – развитие) 72 % опрошенных поставили на первое место развитие, 25 % – воспитание.

Результаты диагностики показали, что серьезным ограничением в развитии педагогической деятельности в современной системе дополнительного образования является зафиксированная роль педагога как ведущая (89 %).

Анализируя собственный профессиональный опыт, в ходе ответа на вопрос «о вероятных затруднениях», педагоги акцентировали внимание на отсутствии знаний по организации тьюторского сопровождения обучающихся, недостаточных материальных ресурсах, в особенности, научно-методической литературы. Большинство респондентов отметили слабость личностных ресурсов, выражающуюся в низкой мотивации на индивидуальные занятия с детьми, обусловленной не только нехваткой времени, но и отсутствием материальных стимулов интенсификации своей профессиональной деятельности.

Анкетирование показало, что, несмотря на ориентацию системы образования на модель личностно ориентированного обучения, индивидуализацию, педагог дополнительного образования остается последователем традиционной педагогики, а ценности директивного образования продолжают носить доминирующий характер.

Одним из факторов, стимулирующих успешную профессиональную деятельность, педагоги назвали индивидуальное сопровождение данной деятельности с целью формирования их тьюторской позиции при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников в условиях дополнительного образования.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы, практического опыта и результаты констатирующего исследования, мы определили этапы проведения формирующего эксперимента:

- первый этап: разработка комплекса педагогических условий, направленных на формирование тьюторской позиции педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников;
- второй этап: внедрение в профессионально-образовательную деятельность экспериментальной группы комплекса специально разработанных педагогических условий: индивидуальное сопровождение педагогов дополнительного образования, формирование педагогом дополнительного образования индивидуальной образовательной траектории, включение педагогов дополнительного образования в проектировочную деятельность, проведение этапов рефлексии, как способа фиксации образовательных результатов и их осмысления участниками образовательного процесса, проведение регулярного мониторинга процесса и результатов формирования тьюторской позиции педагогов.

Проведение эксперимента предусматривало реализацию программы тьюторского сопровождения педагогов дополнительного образования по формированию их тьюторской позиции при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников.

Программа разработана в контексте антропологического подхода как технология открытого образования, построенная на основах прохождения этапов позиционного самоопределения («специалист» – «профессионал» – «эксперт») и освоения педагогами дополнительного образования тьюторских компетенций (через реализацию тьюторского действия, обеспечивающего повышение качества подготовки обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников в учреждении дополнительного образования).

Первым педагогическим условием было определено индивидуальное сопровождение каждого педагога как самоопределяющейся личности в профессиональном развитии. Разрабатывая алгоритм тьюторского сопровождения педагога дополнительного образования, мы опирались на этапы, предложенные Т.М. Ковалевой на любой ступени образования, и широко применяемые на практике [1]:

- диагностико-мотивационный (развитие и стимулирование у тьюторанта мотивации к образовательной деятельности);
- проектировочный (сбор информации, консультирование, поддержка самостоятельности и активности тьюторанта, индивидуальный поиск поля интереса);
- реализационный (проект, исследование, презентация результата);
- аналитический (анализ трудностей, рефлексия, планирование дальнейшей деятельности).

Вторым педагогическим условием определено формирование педагогом индивидуальной образовательной траектории по освоению тьюторской позиции (условием ее обеспечения выступает возможность ставить и решать определенные задачи, самостоятельный выбор вариантов самообразования, форм обучения, технологий индивидуального сопровождения, самостоятельного определения направлений проектов способами ее формирования выступает работа с картой познавательных интересов, целеполагание, использование диагностики и самодиагностики).

Третье педагогическое условие – включение педагогов дополнительного образования в проектировочную деятельность, которая ориентирована на решение конкретных профессиональных проблем при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников.

Проектировочная деятельность педагога заключается в создании им образовательного проекта – индивидуальной образовательной траектории, программы, маршрута для подготовки обучающихся к олимпиаде.

Проектировочная деятельность позволяет с одной стороны приспосабливать среду дополнительного образования под конкретный заказ обучающегося (и его родителя), а с другой – преобразовывать среду в соответствии с собственными ценностями, убеждениями, целями.

Четвертое педагогическое условие – включение этапов рефлексии, как ведущего фактора позиционного становления, способа фиксации образовательных результатов и их осмысления участниками, как суммы значимых «внутренних приращений», необходимых для непрерывного образовательного движения.

Организация рефлексии и поддержки ситуации позиционного самоопределения и самостоятельного мышления педагогов, а также в распределении и реализации ресурсов, отношении и способе удержания деятельности в целом, что позволяет педагогам становится и быть субъектами собственной деятельности.

В этом плане сущность тьюторской позиции заключается в обеспечении совместной с обучающимися рефлексии образовательной деятельности. Предметом совместного осмысления выступают цели, значение, содержание образовательного действия, готовность и способность педагога к его осуществлению, смысл этого действия, место в целостном образовательном процессе, достигнутые результаты, влияние на дальнейшую деятельность педагога. Такое осмысление не является одномоментным актом, а представляет собой взаимодействие методиста-тьютора и педагога от постановки цели образовательного действия до определения его результатов.

Пятое педагогическое условие – проведение регулярного мониторинга процесса и результатов формирования тьюторской позиции педагогов на основе внешней и внутренней оценки:

а) организация личностно ориентированного образовательного процесса:

- уровень программного обеспечения (траектории, маршруты и др.) и качество дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ;
- качество проводимых занятий, мастер-классов, выступлений с обобщением опыта работы;
- привлечение экспертов (методисты, заместители директора, психолог, педагоги дополнительного образования, тьюторы);

б) мониторинг полученных результатов по следующим критериям:

- сформированность тьюторской позиции (диагностика);
- результаты обучающихся на олимпиадах;
- продвижение по индивидуальной образовательной траектории развития (эссе);
- количество проведенных открытых занятий, мастер-классов, написание статьи, участие в профессиональных конкурсах, взаимодействие с тьюторским центром, проведение тьюториала и др.

По итогам реализации программы нами была проведена заключительная диагностика, результаты которой выявили положительную динамику формирования тьюторской позиции педагогов дополнительного образования.

Анализируя готовность педагога к реализации задач в условиях модернизации дополнительного образования, все 100 % педагогов до и после эксперимента отметили знание цели дополнительного образования, полностью поддержали идею ориентации образовательного процесса на наиболее полное удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся. Остался стабильным процент (83 %) владеющих технологией проектирования содержания образования в рамках дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы.

Выросло количество респондентов, считающих сильной стороной своей профессиональной деятельности сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, траекторий, программ обучающихся в экспериментальной группе на 33 %, в контрольной – на 8 %.

Снизилось число респондентов, считающих, что педагог играет ведущую роль в системе дополнительного образования в экспериментальной группе на 50 % (3 чел.), в контрольной – на 8 %.

При оценивании степени владения новыми педагогическими технологиями (тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных траекторий, маршрутов, исследовательское и проектное обучение, технология портфолио, и др.) выяснилось, что:

- в экспериментальной группе *на входе* на 5 баллов и выше оценили степень своего владения новыми педагогическими технологиями 67 % респондентов, на 3–33 % респондентов. *На выходе* же опрошенные оценивали себя гораздо выше: на 5 и выше оценили себя все 100 % респондентов из экспериментальной группы, причем 17 % оценили свои способности на 9 (при максимуме 10);

- в контрольной группе *на входе* оценили себя на 5 и выше также 67 % респондентов, ниже 5–33 %. Но *на выходе* процент оценивающих себя на 5 баллов и выше увеличился до 75 %. На 3 оценивают себя только 25 % респондентов.

При оценивании приоритетов целей своей профессиональной деятельности педагоги дополнительного образования обеих групп (контрольной и экспериментальной) были едины в постановке на первое место «развитие», на второе – «воспитание», а «обучение» – только на третье. При сравнении данных на входе и выходе у экспериментальной группы видно, что на 17 % увеличилось количество респондентов, поставивших на лидирующую позицию «развитие»: на входе это количество составляло 73 %, а на выходе – уже 100 %. То есть эти 17 % респондентов отказались от лидирующей позиции «воспитания». У контрольной группы на входе 67 % респондентов поставили «развитие» на 1 место, но на выходе их было уже 75 %. Таким образом, увеличение составило только 8 %.

При определении сильных сторон готовности педагогов экспериментальной группы к реализации задач дополнительного образования по позициям:

- «Сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, траекторий, обучающихся» увеличение на 17 %;
- «Содержание дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы» снижение на 17 %;
- «Методика обучения», «Проектирование нового содержания образования» осталось на прежнем уровне.

При определении сильных сторон готовности педагогов контрольной группы к реализации задач дополнительного образования по позициям:

- «Сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, траекторий, программ обучающихся» увеличение на 8 %;
- «Содержание дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы» снижение на 8 %;
- «Методика обучения», «Проектирование нового содержания образования» осталось на прежнем уровне.

Таким образом, нами было выяснено что, на выходе у педагогов экспериментальной группы показатель процентного соотношения выше, чем у контрольной в следующих позициях:

1) считающих своей сильной стороной профессиональной деятельности сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, траекторий обучающихся;

2) готовых обеспечить их сопровождение и владеющих новыми педагогическими технологиями, необходимыми при реализации дополнительной образовательной программы.

При этом снизилось число респондентов, считающих, что педагог играет ведущую роль в системе дополнительного образования.

На наш взгляд, выявленная динамика показателей повышения уровня формирования тьюторской позиции у педагогов дополнительного образования является существенной и достоверной.

Таким образом, проведенное исследование процесса формирования тьюторской позиции педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников подтвердило эффективность разработанного нами комплекса педагогических условий.

Нашей задачей не было достижение единообразия в работе педагогов. У них была возможность выбора: способов взаимодействия с тьютором, режима освоения программы темы и масштаба собственного проекта, форм представления результатов. Те, кто включился в процесс формирования тьюторской позиции, вышли на индивидуальный продукт, основываясь на личном опыте, знаниях и запросах детей: индивидуально-образовательный маршрут, личностно-ресурсная карта, разработка модели образовательной среды и др. Каждый педагог в итоге вышел на определенный уровень сформированности тьюторской позиции.

Формирование тьюторской позиции педагогов дополнительного образования – это длительный процесс, поэтому работа нами будет продолжена.

Список литературы

1. *Ковалева Т.М.* Основные схемы тьюторского сопровождения // Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. – М.: Первое сентября, 2010. – 56 с.

2. Концепция развития дополнительного образования детей в РФ до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf

3. *Лобанова Е.С.* Формирование тьюторской позиции педагогов дополнительного образования при подготовке обучающихся 8–9-х классов к Всероссийской олимпиаде школьников. – URL: http://vkr.pspu.ru/uploads/16305/mLobanova_vkr.pdf

4. *Махов А.П.* Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога: дис. … канд. пед. наук. – Н. Новгород. – 2012.

УДК 371.213.3

Мевх Анна Вадимовна
методист

ГБПОУ «Пермский агропромышленный техникум», отделение дополнительного образования детей «Экологический центр», Пермь, Россия
614000, Пермский край, г. Пермь, ул. Карпинского, 79
e-mail: region_olimp@mail.ru

Гангнус Наталия Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, тел. + 7 (342) 238-63-91
e-mail: pedagog@pspu.ru

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Anna V. Mevh
Methodologist of the Perm Agroindustrial Technical School, Secondary Education Department of the Ecological Center

79, St. Karpinsky, Perm, Perm Region, Russia, 614000
e-mail: region_olimp@mail.ru

Natalia A. Gangnus
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professorof Pedagogy and Psychology Department

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University» Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: pedagog@pspu.ru

TUTOR SUPPORT OF A TEMPORARY CHILDREN'S TEAM DURING AN ENVIRONMENTAL EDUCATION EVENT

Аннотация. Представлены рекомендации по организации образовательного события с тьюторским сопровождением, а также опыт работы

© Мевх А.В., Гангнус Н.А., 2018

на краевом слете лидеров молодежного экологического движения «Зеленый мир» Пермского края.

Ключевые слова: образовательное событие, тьюторское сопровождение, тьютор.

Abstract. The article presents recommendations on the organization of an educational event with tutor support; the experience of work at the regional rally of the leaders of the youth ecological movement Green World of the Perm Territory is presented.

Key words: educational event, tutor support, tutor.

В условиях изменений социальной ситуации все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования, ориентированного на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков [1–3]. В связи с этим необходима работа учреждений дополнительного образования детей с детскими общественными организациями.

Сегодня такая работа находит отражение в тьюторском сопровождении, обеспечивающим процесс выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, в ходе образовательного события, где участниками являются члены детских общественных организаций, которые входят в МЭД «Зеленый мир» Пермского края.

Одна из главных задач тьюторского сопровождения – не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности в образовании, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни.

Нами было проведено закрытое анкетирование педагогов Пермского края, которые являются руководителями детских экологических объединений, занимающихся природоохранной общественной и проектной деятельностью, с целью выяснить, есть ли какая-то отличительная особенность у детей, занимающихся в детских экологических общественных объединениях.

Анализ анкет показал, что такие дети личностно ориентированы, придают особую значимость роли каждого в общем деле, свою активную жизненную они обусловливают окружением – они испытывают личную ответственность за происходящее вокруг. Отдают предпочтение использованию максимально достоверных сведений и берут за основу проверенное и/или экспертное знание. Одновременно с навыками публичных выступлений лидерам приходится отстаивать свою точку зрения. Свои организационные качества лидеры постепенно совершенствуют, всегда рассматривая не только способы достижения краткосрочных целей, но и строя планы на будущее и для себя лично, и для своего объединения, ориентируя всю свою работу на перспективу. Этот принцип соответствует общей идее защиты природы.

Мы проанализировали образовательную среду краевого слета лидеров молодежного экологического движения (МЭД) «Зеленый мир» в 2016 г. по методике В.А. Ясвина. Мы пришли к выводу, что нам необходимо вводить новые формы работы с лидерами-экологами. Одним из наиболее эффективным, на наш взгляд, стало введение тьюторского сопровождения в образовательное событие – слет лидеров.

В 2016 г. нами не были учтены этапы подготовки образовательного события, а также не было тьюторского сопровождения участников слета, поэтому показатели по методике В. Ясвина не были высокими: широта образовательной среды, интенсивность, доминантность, социальная активность, мобильность методов образования.

Таким образом, мы пришли к выводу, что нам необходимо найти возможность в рамках образовательного события – слета лидеров, проводить индивидуальную работу с каждым участником, в том числе и педагогическим составом. Также мы осознали необходимость отслеживания эффекта после события.

Мы взяли за основу при подготовке образовательного события – краевого слета лидеров МЭД «Зеленый мир» этапы тьюторского сопровождения и соотнесли их с этапами подготовки образовательного события. Это позволило организовать мероприятие с учетом всех условий, необходимых для тьюторского сопровождения участников.

Первый этап – подготовительный. На этом этапе мы получаем запрос от участников, анализируем его, ведем подбор педагогического коллектива таким образом, чтобы каждый оказать необходимую помощь участнику во время события. Это может быть консультация, методическая рекомендация, помощь в определении цели участия в мероприятии. Мы максимально стараемся включить в наши события интерактивные площадки, мастер-классы по тем темам и проблемам, которые заявляют участники. Важным считаем подготовку тьюторов образовательного события. Мы предварительно отбираем педагогов с тьюторской позицией из числа бывших участников слета, студентов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ), магистрантов направления «Тьюторство в образовании», участников Тьюторского центра ПГГПУ, коллектива Экологического центра.

Затем разработали программу подготовки с учетом базовых знаний кандидатов: об этапах тьюторского сопровождения, техниках и методиках работы с тьюторантом. Затем проводим с ними встречи, на которых подробно разбираем этапы тьюторского сопровождения на каждом этапе образовательного события. Эти педагоги сами заполняют рефлексивный дневник. Познакомили тьюторов с особенностями целевой аудитории. Организовали и провели обучающий семинар, в рамках которого состоялось обучение будущих тьюторов на слете. Отработали полученные навыки друг на друге. Были проведены индивидуальные консультации для тьюторов (в личных беседах, через общую беседу в «ВКонтакте»). Затем был организован и проведен установочное организационное собрание с разбором программы. По завершению слетов была проведена рефлексия.

Второй – мотивационный и целеобразующий. С него начинается непосредственно реализация образовательного события. На данном этапе мы помогаем ребенку сформулировать свою цель на мероприятии, даем необходимый эмоциональный настрой.

Третий и четвертый этапы – диагностический и ресурсный. Задача организаторов и тьюторов на этом этапе – предоставить участникам ресурсную среду, создать ситуацию выбора и самооценивания. Участники расставляют приоритеты, определяют для себя программу мероприятия, тем самым отвечая на вопросы: «Какой я? Что я умею? Какие мне необходимы новые знания и умения? С кем я должен встретиться на этом мероприятии, чтобы получить максимальную для себя выгоду и дать максимально то, что я могу, другим участникам».

Пятый этап – реализация образовательного события. Организаторы управляют ресурсной средой, а дети и педагоги активно участвуют в мероприятии, анализируют, что, новые знания им дают, реализует свой маршрут при сопровождении тьютора.

Шестой этап – рефлексивный. Организаторы подводят итоги мероприятия, выделяя время для самооценивания. Организаторы при помощи тьюторов фиксируют эмоциональный настрой, вносят коррективы в деятельность, получают запрос на будущее. Участники при помощи тьюторов анализируют деятельность, ставят цель на будущее.

Таким образом, соединив этапы тьюторского сопровождения с ходом образовательного события, мы получили образовательное событие, в котором предполагалось тьюторское сопровождение. Индивидуальное сопровождение каждого участника слета во время конкурсных испытаний, в момент выбора интерактивной площадки и рефлексии, при определении стратегии развития объединения было логичным.

После введения тьюторского сопровождения, повысились показатели образовательной среды по методике В.А. Ясвина, что говорит о том, что введение тьюторского сопровождения было эффективным.

Выделенные В.А. Ясвиным параметры образовательной среды оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и в то же время каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель независимо от уровня показателей других параметров.

Данная система параметров экспертизы образовательной среды позволяет производить ее системное описание, предоставляет возможность осуществлять мониторинг развития образовательной среды учебного заведения. Эта методика является инструментом, эффективность использования которого зависит от самого пользователя. Ежегодно проводя экспертизу своей образовательной среды методом включенной экспертизы можно обеспечить четкий контроль динамики ее развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если предоставляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра. Получив результат экспертизы, можно определить стратегию ее дальнейшего развития на основе своих представлений о целях образования.

Мы пришли к выводу, что нами упущена работа с родителями участников слета, что влияет на такие параметры, как эмоциональность, доминантность и широта образовательной среды. Это может стать темой для дальнейшего исследования.

В этом плане важно сказать, что миссия тьютора заключается не только в том, чтобы совместно с ребенком выстроить траекторию в образовании, но и помочь не бояться сменить ее в какой-то особенно важный момент жизни. Уметь распознать свои внутренние и внешние мотивы, оценить ресурсы.

Таким образом, работая с мотивацией ребенка, перспективой, его ресурсами, тьютор может наиболее эффективно вывести своего подопечного на осознание важности участия в образовательном событии, самого процесса обучения, для его жизни и последующей значимости выбора для общества. Такие дети ищут «свой путь», понимают смысл саморазвития, готовы ставить свои собственные цели в этом процессе и не готовы брать «пакетные решения», предлагаемые школами и университетами. Сопровождение его внутреннего и внешнего пути к взрослению и вхождению в жизнь позволит сократить разрыв между знанием о ней и умением жить.

Список литературы

1. Будущее образования: глобальная повестка [Электронный ресурс]. – URL: http://map.edu2035.org

2. Доклад Агентства стратегических инициатив и Сколковского института науки и технологии «Атлас новых профессий» [Электронный ресурс]. – URL: http://atlas100.ru

3. *Робинсон К., Ароника Л.* Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка [Электронный ресурс]. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – URL: http://psihdocs.ru/ken-robinson-lu-aronika-shkola-budushego-kak-virastite-talantl.html

РАЗДЕЛ 5. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 811.161.1

Дьякова Татьяна Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного

e-mail: Larionova86@mail.ru

Сашина Анна Сергеевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного

e-mail: annatambov11@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», Тамбов, Россия
392036, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33, тел. +7 (4752) 72-34-34

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОКОМПОНЕНТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД)

Tatiana A. Dyakova
PhD, Assistant Professor of the Chair of Russian as Foreign

e-mail: Larionova86@mail.ru

Anna S. Sashina
PhD, Assistant Professor of the Chair of Russian as Foreign

e-mail: annatambov11@yandex.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Tambov State University named after G.R. Dergavin»
33, Internatsionalnaja, 392036, Tambov, Russia,

LINGUISTIC GAMES AS A MEANS OF FORMING A MULTICOMPONENT FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE (SYSTEM APPROACH)

Аннотация. Представлена систематизация лингвистических игр как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

© Дьякова Т.А., Сашина А.С., 2018

Выделяются и описываются лингвистические игры в соответствии с основными компонентами коммуникативной компетенции. На основе анализа современной теории и практики развития коммуникативной компетенции делаются выводы об эффективности ее овладением посредством активизации обучения лингвистическими играми, стимулирующими проявление *мотивированности*, осознанности и произвольности в изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компоненты коммуникативной компетенции, лингвистические игры, системный подход, языковые аспекты, русский язык как иностранный (РКИ).

Abstract. The article is devoted to the systematization of linguistic games as a means of forming a foreign communicative competence. Linguistic games are singled out and described in accordance with the main components of communicative competence. Based on the analysis of modern theory and practice of the formation of communicative competence, conclusions are drawn about the effectiveness of its mastery by activating the teaching of linguistic games that stimulate the manifestation of motivation, awareness and arbitrariness in the study of the Russian language as a foreign language.

Key words: communicative competence, components of communicative competence, linguistic games, system approach, linguistic aspects, Russian as a foreign language.

Обучение иностранному языку связывается с развитием культуры общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, которая предполагает развитие как чисто лингвистических навыков (фонетических, лексических, грамматических), так и их нормативное, социокультурно обоснованное использование в устной и письменной речи.

По мнению М.Н. Вятютнева, «нельзя научить коммуникации, общению в целом, но можно сформировать коммуникативную компетенцию», он считает, что по форме и объему не совпадают такие категории, как «речевая деятельность, речевая практика, вербальное поведение, использование и употребление языка в речи, общение», с одной стороны, и «коммуникативная компетенция», с другой [2, с. 38].

Согласно «Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком» коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического, прагматического [7, с. 12]. Лингвистический компонент предполагает овладение знаниями, умениями и навыками в области лексики, фонетики, грамматики; социолингвистический компонент – способность учитывать социальные нормы в процессе коммуникации; прагматический компонент – владение языковыми средствами в определенных функциональных целях.

Таким образом, говорить о сформированной коммуникативной компетенции возможно, если учащийся обладает разноаспектными знаниями,

умениями и навыками, которые позволяют ему легко ориентироваться в различных актах коммуникации.

Одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения являются игры, позволяющие непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель потенциальной деятельности учащихся. К тому же игры стимулируют проявление *мотивированности*, осознанности и произвольности как основных составляющих коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция связывается с целенаправленным и мотивированным характером речевой деятельности. «Проблема мотивированности речи становится одной из центральных, и методисты ищут приемы и формы учебной деятельности, вызывающие потребность говорить. Одна из таких форм – игра» [1, с. 219]. На основе игровой деятельности у иностранца формируется ряд психологических особенностей: воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему воспроизводить в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие [6, с. 87]. На этой основе формируется и ориентация на общий смысл, и характер человеческих отношений, а также готовность к учебной деятельности [3].

Игры могут помочь почувствовать себя более уверенно в новой для иностранных учащихся языковой среде, снять определенную информационную перегрузку студентов, обеспечить психологический и физиологический отдых. В то же время игровые задания дают возможность выработать произвольность и осознанность в применении знаний, полученных на практических занятиях по русскому языку как иностранному, что является необходимым компонентом изучения русского языка в целом и имеет особое значение не только для преподавателя, но и для самого студента, обеспечивая мотивацию для дальнейшего овладения русским языком на сознательном уровне.

Попытка решения методической проблемы мотивированности обучения и достижения основной цели обучения иностранному языку – формирования коммуникативной компетенции посредством системной работы на уроках РКИ с лингвистическими играми – определяет актуальность рассматриваемого вопроса.

Цель статьи – представление возможности овладения коммуникативной компетенцией посредством включения в преподавание РКИ системной работы с лингвистическими играми, выстроенными в соответствии с компонентами формируемой компетенции.

Лингвистические игры можно использовать на каждом этапе развития речевых навыков и их коррекции, в непринужденной игровой, интересной форме вырабатывая качественную сторону речевой деятельности в процессе общения. Проведение игр возможно как в ходе аудиторного занятия, так и в формате внеаудиторного межгруппового мероприятия (например, лингвистические викторины). Такой вид работы позволяет сделать процесс изучения иностранного языка более интересным, значимым и для педагога, и для учащихся.

Лингвистические игры и викторины могут быть наполнены разным содержанием. Это и игры, объединенные одной темой, и игры, не связанные друг с другом тематически, включающие в себя задания, направленные на выявление достигнутого результата по одному из уровней русского языка как иностранного [4, с. 142].

Существует большое количество классификаций обучающих лингвистических игр:

- по принципу взаимодействия участников (соревновательные и нацеленные на сотрудничество, совместную работу);
- по основному виду деятельности (игры, нацеленные на получение информации; игры-загадки; поисковые игры; игры на совмещение; игры на достижение компромисса; обмен и сбор; комбинирование; расстановка; карточки и игровое поле; игра-проблема; головоломка; ролевая игра; игра-симуляция и некоторые другие).

В зависимости от формируемых компетенций лингвистические игры могут быть поделены на некоммуникативные, предкоммуникативные и коммуникативные. Под некоммуникативными играми понимаются такие, которые направлены на усвоение и отработку языковых форм и моделей. Их цель — усвоить и отработать языковые формы, модели, лексику, синтаксические конструкции. Предкоммуникативными называются те, которые помогают развивать речевые навыки и умения, служат для подготовки к общению на том или ином языке, формируют и закрепляют лингвистическую базу, необходимую для коммуникации. Их цель – формировать и развивать речевые навыки и умения, в том числе, готовиться к общению на неродном языке. Следует отметить, что непосредственно на этапе коммуникативных игр происходит формирование коммуникативной компетенции [5].

Деление игр на некоммуникативные, предкоммуникативные и коммуникативные обосновано в соответствии с формируемыми умениями и навыками в процессе их выполнения. Однако следует отметить значимость всех видов игр в формировании коммуникативной компетенции, в том числе некоммуникативных. Для «выхода в речь» видим необходимость в реализации системной работы по использованию лингвистических игр, формирующих чисто лингвистические навыки (фонетические, лексические, грамматические), с речевыми играми, формирующими навыки, необходимые непосредственно для успешной коммуникации.

Считаем наиболее удобным для системного представления в преподавании РКИ деление лингвистических игр по компонентам коммуникативной компетенции, о которых было сказано выше (лингвистический, социолингвистический, прагматический).Тем не менее, предлагаемое деление игр, по нашему мнению, позволяет представить их более системно, определить цель использования на уроке каждой конкретной игры, облегчить преподавателю поиск подходящего к изучаемой теме материала.

Остановимся подробнее на роли и месте в формировании коммуникативной компетенции каждого раздела игр, выделенных по ее компонентам.

Игры, направленные на формирование лингвистического компонента коммуникативной компетенции

Лингвистический компонент коммуникативной компетенции предполагает овладение знаниями, навыками и умениями в различных аспектах языка: лексике, фонетике, грамматике. В соответствии с данными аспектами традиционно выделяются фонетические, лексические и грамматические игры. Считаем, что особым аспектом должна быть выделена графика (графические игры рассматриваются обычно внутри фонетических игр) по причине того, что овладение русской системой письма является важной составляющей коммуникативной компетенции, связанной с формированием письменной речи.

Фонетические игры

Ни один из разделов языкознания не представляет таких богатых возможностей для применения игровых приемов, как фонетика. Это отметил еще А.М. Пешковский: «Нигде игра не сливается так близко с делом и трудом, как именно в фонетике, и поэтому ничто так не пригодно для обучения, как она. Нигде опять-таки эта игра не превращается с такой легкостью в серьезное, развивающее мыслительный аппарат дело, как в фонетике» [8, с. 17].

Вводно-фонетический этап – первый этап в формировании коммуникативной компетенции, в первую очередь, связан со знакомством учащихся с фонетическими и интонационными особенностями оформления речи, со звуко-буквенными соответствиями изучаемого языка. На данном этапе фонетические упражнения занимают большую часть учебного времени. Создание благоприятной ситуации для изучения акустических свойств звуков позволит в дальнейшем правильно понимать носителей изучаемого языка и верно воспроизводить прочитанное. На дальнейших этапах изучения языка фонетика также не может остаться без внимания: осуществляется работа над коррекцией произношения, правильной интонацией, дикцией.

Целью предлагаемой игровой подачи материала является закрепление фонетических умений и навыков в легкой и непринужденной форме.

Исходя из основных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при овладении фонетической системой русского языка, нами были выделены задачи, на решение которых могут быть направлены игровые фонетические упражнения: 1) формирование, коррекция и закрепление умения правильно произносить единицы фонетической системы русского языка; 2) закрепление умения узнавать звук на фоне слова, определять место в нем и выделять из речевого потока; 3) проверка сформированности умений и навыков употребления различных типов интонационных конструкций и правильного интонирования предложения в зависимости от цели высказывания.

Примеры фонетических игр

Игра «Ошибка». Преподаватель произносит слово с одним неправильным звуком, учащиеся должны понять, где ошибки, и произнести слово верно. Ули[ч]а (улица), со[п]ака (собака), униве[л]ситет (университет), обще[ш]итие (обжещитие) и т.д.

Игра «Футбол». Учащиеся, согнув руки в локтях на парте, закрывают имитируемые ворота при произнесении преподавателем слова с заданным

звуком (мячом). Варианты мячей и слов для игры: мяч [ы] – слова: Миша, мышь, Митя, мыть, бить, быть, сыр, сэр; мяч [б] – слова: папа, бар, пар, бабушка, пушка, Берлин, Пекин, батон, Платон; мяч [б’] – слова: Билл, пил, Берлин, Пекин, пить, бить, быть.

Игра «Найди звук». Участники команд отбирают картинки, в названии которых есть заданные для них звуки. Например, раздаточным материалом могут стать картинки с изображениями собаки, бабушки, паспорта, батона, папы, полиции. Задачей первой подгруппы станет поиск слов со звуком [б], второй подгруппы – со звуком [п].

Игра «Равно-неравно». Преподаватель произносит пару двусложных слов, учащиеся должен сказать «равно/неравно», оценив их ритмическую структуру: «равно», если у обоих слов ударение на первом слоге или на втором(например: мАма-лОжка, столЫ-водА) и «неравно», если их структура отличается (например, мАма-зимА). Варианты пар слов: урОк-пенАл, грибЫ-доскА, банАн-рУчка, стихИ-дОчка, пАра-фИниш, парАд-буфЕт.

Игра «Вопрос – не вопрос». Учащиеся должны оценить интонационное оформление предложение в зависимости от цели высказывания (повествовательные и вопросительные) и поднять вверх карточку «ВОПРОС» или «НЕ ВОПРОС». Варианты предложений: Я – студент. Я – студент? На улице холодно. На улице холодно? Сегодня вторник? Сегодня вторник.

Игра может быть усложнена: учащимся требуется выбрать из трех вариантов («Вопрос – информация – команда»), каждый из которых соответствует повествовательному, вопросительному, побудительному предложениям.

Игра «Интонация. Интонация? Интонация!». Необходимо предварительно подготовить бумажные круги различных цветов. Каждый цвет символизирует определенную интонационную конструкцию. Зеленый – ИК 1, синий – ИК 2, желтый – ИК 3, белый – ИК 4, красный – ИК 5. Представитель от каждой команды вынимает один круг. После обсуждения команда называет предложение, соответствующее данному типу ИК.

Графические игры

Овладение русской системой письма связано с пониманием учащимися взаимоотношений фонем и графем, которые регулируются действием основных принципов графики: фонематический принцип определяет, что буквы в русской графике обозначают фонемы; позиционный принцип определяет фонемное соответствие букв в слове с учетом их окружения (особенности обозначения твердости – мягкости согласных и фонемы *[j]).*

К тому же считаем необходимым заострить внимание на овладении принципами русской графики в связи с наличием в письме иностранных учащихся большого количества ошибок графического характера:

1) графические ошибки слухо-артикуляционной категории, связанные с нарушениями фонематического восприятия и чистоты звукопроизношения (пропуск, замена, нарушение последовательности, написание лишних букв);

2) ошибки зрительно-двигательной категории, связанные с несформированностью аналитического восприятия буквенных знаков и неумением дифференцировать буквенные знаки по графическим признакам.

Цель использования графических игр – овладение графическим действием, заключающемся в анализе звуков слова, соотнесении их с образами букв и перекодировании в соответствующие графические символы на основе соблюдения принципов русской графики и применения правил их начертания.

Задачи: 1) формирование устойчивой ассоциации звука/звуков и его/их буквенного обозначения (рукописного и печатного); 2) формирование представлений о принципах русской графики.

Примеры графических игр:

Игра «Какая буква?». Учащийся медленно рисует в воздухе ручкой или указкой букву, остальные должны догадаться, какая это буква.

Игра «Карточки (буквы)». Преподаватель заранее готовит для каждого учащегося 33 карточки с обозначением букв. Преподаватель пишет на доске звук или сочетание звуков, а учащиеся должны поднять вверх соответствующую карточку или карточки. Возможные звуки и звукосочетания для записи на доске**:** [а] (буквы А и Я), [э] (буквы Э и Е), [йа] (буква Я), [йо] (буква Ё), [йу] (буква Ю), [б] [б'] (буква Б), [р] [р'] (буква Р) и т.д.

Игра «Найди пару». Преподаватель заранее готовит комплекты карточек со слогами и буквосочетаниями и раздает их учащимся. Учащиеся должны найти пару для затранскрибированного слога и его буквенного обозначения. Количество карточек с буквами в два раза больше, чем со звуками. Затранскрибированные слоги: [ит'], [ш'и], [ос], [быт'], [жы], [т'йе], [м'о], [йа], варианты буквенных соответствий: мё, щи, ит, те, быт, йа, мё, оз, ить, жи, жы, тье, я, мо, ши.

Игра «Одинаковое и разное». Преподаватель пишет на доске затранскрибированные слоги. Первая команда записывает в тетрадь в буквенном виде слоги, в которых количество звуков и букв одинаковое, а вторая команда – разное. Варианты слогов: [го], [ит'], [н'йо], [май], [йан], [с'эм'], [п'э], [н'а], [т'эл'], [л'и], [быт'], [йан'].

Лексические игры

Работа над лексикой представляется одним из важнейших этапов в обучении языку, так как, обладая определенным словарным запасом, учащийся может осуществлять языковую коммуникацию.

С самого начала изучения русского языка как иностранного происходит активная работа с лексическим материалом: презентация слова, его семантизация, различные типы упражнений, направленные на закрепление лексики, введение ее в активный словарь учащихся. На каждом последующем этапе обучения лексический минимум, характерный для того или иного уровня обучения, усложняется, увеличивается его объем. Объем и состав лексического минимума зависит от целей и этапа обучения.

Наряду с упражнениями, различными формами речевой тренировки на занятиях РКИ необходимо использовать и игровой материал. Отметим, что наиболее целесообразным представляется введение лексических игр, прежде

всего, на начальном этапе обучения языку. Именно в этот период начинается знакомство с русским языком. Лексические игры способны повысить мотивированность к изучению нового для учащихся языка, стимулируют их изучать новые слова, так как часто победа в игре предполагает умение не только назвать то или иное слово, но и уметь правильно оформить его графически.

Целью работы с лексическими игровыми заданиями является запоминание, повторение лексического минимума. Задачи:1) активизация запоминания лексических единиц; 2) повторение изученного материала; 3) проверка уровня сформированности умений и навыков.

Закрепление лексического минимума, в том числе и с помощью специально подобранных игр, создает базу для дальнейшего развития речевых навыков и умений.

Примеры лексических игр:

Игра «Ступеньки». Преподаватель записывает на доске букву. Учащиеся должны составить слова, которые начинаются с этой буквы. Слова, состоящие из двух, трех, четырех и т.д. букв, записываются на доске в виде ступенек. Например, буква «д». Варианты слов: Да – Дом – Друг – Доска – Дерево – Дедушка – Домашнее.

Игра «Подбери гласную букву». Преподаватель на доске записывает согласные буквы. Команды должны подобрать к ним гласные буквы и таким образом составить слова. Например: С, Т, Л (варианты ответов: стол, стул, салат, лист); К, Т (варианты ответов: кот, кто); Р, К (варианты ответов: река, рука, урок); Т, Р, Т (варианты ответов: торт, театр); К, Н (варианты ответов: окно, кино).

Игра «Быстрый ответ». Преподаватель записывает слова на доске или раздает листы со словами (левая колонка). Далее он называет одну букву, а каждая команда быстро записывает слово, которое начинается с этой буквы и относится к данной тематической группе слов. Например, буква «б». Команды заполняют правую колонку: Профессия – библиотекарь; Город – Барселона; Овощ – баклажан; Фрукт – банан; Одежда – брюки; Посуда – бутылка; Животное – баран; Страна – Болгария. Набор тематических групп может варьироваться в зависимости от лексического запаса студентов.

Игра «Угадай слово». Преподаватель задумывает слово и фиксирует на доске количество букв в нем при помощи пунктира (количество черточек равно количеству букв в слове). Студенты называют любые слова (состоящие из разного количества букв). Преподаватель записывает только те буквы, которые есть в задуманном слове. Например, слово «карандаш»: - - - - - - - -. Учащиеся называют любые слова: яблоко, дв**е**р**ь**, **кл**а**с**с, суп, ручка, ок**н**о, ма**ш**ина и т.д.

Из этих слов необходимо записать только те буквы, которые есть в задуманном слове.

Грамматические игры

Использование грамматических игр на уроках РКИ является необходимым дополнением к основным грамматическим темам. Так как грамматика русского языка вызывает большие сложности для иностранных

учащихся, представляется важным привнести в ход урока игровой момент, который акцентирует внимание учащихся на той или иной теме. Преподаватель получает возможность проконтролировать знания, полученные студентами, в условиях реальной коммуникации, работать со всей группой.

Каждая игра должна быть интересной, активной, непродолжительной, вносить занимательный элемент в урок, не усложнять его, а разнообразить.

Цель работы с грамматическими играми – использование изученного грамматического материала в речи.

Задачи: 1) отработка грамматических конструкций русского языка; 2) активизация пассивных грамматических знаний; 3) соотнесение изученных грамматических конструкций с реальными условиями их функционирования в речи; 4) расширение лексического запаса учащихся.

Закрепление грамматического материала, в том числе и с помощью специально подобранных игр, дает возможность обобщить и систематизировать изученный грамматический материал.

Примеры грамматических игр:

Игра «Чья это вещь?». Для проведения игры преподаватель заранее готовит наборы карточек с изображением предметов, относящихся к существительным м. р., ж. р., ср. р. и мн. числа. Перед учащимися, работающими в парах, раскладываются один или несколько наборов карточек. Один ученик задает вопросы, используя слова *чей? чья? чье? чьи?,* другой – отвечает. На обратной стороне карточки даны правильные ответы.

Игра «Что вы делали вчера?». Один студент у доски загадывает другого студента из группы. Он описывает, что тот делал вчера в течение дня. Остальные угадывают, кто это. Следующим выходит этот студент. Игра продолжается до того момента, когда все студенты выступят с рассказами.

Игра «Кто это?». Командам необходимо за ограниченное время составить описание внешности нескольких студентов из группы. Когда время закончится, представитель команды зачитывает получившиеся варианты. Другая команда должна отгадать – кто это. Дается время на обсуждение, допускается один вариант ответа.

Игра «Где они работают?». Преподаватель заранее готовит карточки с названиями различных учреждений: аптека, школа, университет, банк, больница, магазин, библиотека. Карточки нужно разложить на столе лицевой стороной вниз. Студент от каждой команды выбирает по 3 карточки. Необходимо составить предложения по схеме: *Кто + что делает + где?* с выбранными словами и записать эти предложения на листе. Например, Врач работает в больнице; Мы меняем деньги в банке; Преподаватель работает в университете.

Игра «Суперпамять». Командам учащихся демонстрируется картинка с изображением предметов, расположенных в разных местах. За отведенное время каждая команда должна записать (или запомнить) на листе все существительные с предлогами, выражающими пространственные отношения: за, перед, под, над, между, на, в, около и т.д. Побеждает команда, которая найдет (запомнит) больше слов.

Игры, формирующие социолингвистический компонент коммуникативной компетенции

Владение социолингвистическим компонентом позволяет осуществлять выбор и использовать языковые формы, ориентируясь на социальные нормы (правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, классов и социальных групп, языковое оформление определенных ритуалов, принятых в данном обществе) [7].

В данном разделе представлены коммуникативные игры, позволяющие выбрать формулы речевого этикета: формы обращения к собеседнику, выражение просьбы; предполагающие знание социальных стереотипов.

В процессе выполнения заданий учащимися актуализируются знания, полученные в ходе овладения лингвистическим компонентом коммуникативной компетенции, в зависимости от условий речевого акта.

Лингвистические игры данного раздела нацелены на обмен информацией в соответствии с ситуацией общения, включают игры-задания, дискуссии, которые требуют от учащихся необходимости знания основных этикетных формул, употребляемых в официальных и неофициальных ситуациях.

Целью работы с играми, формирующими социолингвистический компонент коммуникативной компетенции, является формирование и развитие речевых навыков и умений, направленных на достижение коммуникативной цели.

Задачи: 1) активизация речевых умений и навыков учащихся; 2) овладение новыми формулами русского речевого этикета; 3) умение ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях.

Примеры игр, формирующих социолингвистический компонент коммуникативной компетенции:

Игра «Давайте познакомимся». Учащиеся делятся на пары/группы и разыгрывают диалоги на темы: 1. Знакомство: преподаватель – студент. 2. Знакомство: студенты в университете. 3. Знакомство: коллеги на работе. Задача учащихся применить соответствующие ситуации фразы приветствия и прощания, формы местоимений (ты/вы), формулы знакомства.

Игра «Будьте добры…». Ведущий дает студентам команды, исполнять которые нужно только, если использована фраза «будьте добры» или «будьте любезны». Без этих фраз выполнять команду не нужно. Варианты команд: «Откройте окно», «Включите-выключите свет», «Дайте книгу» и т.д. Выбывает тот, кто ошибся. Побеждает тот, кто остался.

Игра «Советы». Преподаватель выступает в роли человека с проблемой, которую он озвучивает ученикам. Задача учащихся дать совет, который помог бы решить возникшую трудность, используя при этом этикетные формы обращения к собеседнику в зависимости от его возраста и социального положения. Преподаватель заранее пишет на доске начала фраз, которые отвечающие могут использовать: Я советую (тебе, Вам) – Я не советую (тебе, Вам); Я рекомендую (тебе, Вам) – Я не рекомендую (тебе, Вам); Вы должны (ты должен) – Вы не должны (ты не должен); Вам (тебе) надо – Вам (тебе) не надо; Попробуй (попробуйте); Постарайся (постарайтесь). Варианты заданий:

1. Знакомый, который плохо говорит по-русски, обратился к вам за советом. Что вы можете посоветовать ему? 2. Пожилой человек подошел к вам на улице и спросил, какой хороший подарок можно купить для сына. Что вы можете посоветовать ему? 3. Ваш друг не знает, что подарить бабушке на день рождения. Он обратился к вам за советом. Что вы можете посоветовать ему? 4. Ваша мама не умеет пользоваться Интернетом. Она обратилась к вам за советом. Что вы можете посоветовать ей?

Рассмотрим игры, формирующие прагматический компонент коммуникативной компетенции.

Прагматический компонент коммуникативной компетенции предполагает владение языковыми средствами в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствие со схемами взаимодействия. В этот компонент также включается овладение дискурсом, когезия, когерентность, распознавание типов и норм текстов, иронии и пародии [7].

В основе данного раздела лежат преимущественно коммуникативные игры, т.е. такие, в центре внимания которых находится успешный обмен информацией. В процессе выполнения заданий у учащихся актуализируются знания и умения в области аудирования (т.е. уровня перцептивной компетенции), связанные со способностью воспринимать предлагаемую информацию, и говорения, связанные со способностью удовлетворять потребности, возникающие в различных сферах и ситуациях общения.

Лингвистические игры, формирующие прагматический компонент коммуникативной компетенции, нацелены на получение информации, обмен и сбор, включают игры-проблемы, дискуссии, ролевые игры, т.е. такие способы вербального взаимодействия, которые требуют от учащихся необходимости развёрнуто выражать свои мысли, аргументировать собственную позицию, слушать друг друга и возражать.

При выполнении заданий данного раздела работа с фонетикой, лексикой и грамматикой не является самоцелью, однако без соответствующих знаний и умений решение поставленных задач станет затруднительным. В связи с этим можно говорить о том, что выполнение игровых упражнений данного раздела в некоторой степени актуализирует полиаспектные, в лингвистическом плане, знания и умения, имеющиеся у учащихся.

Целью работы с играми, формирующими прагматический компонент коммуникативной компетенции, является формирование и развитие речевых навыков и умений, направленный на достижение коммуникативной цели.

Задачи: 1) активизация имеющихся речевых умений и навыков учащихся; 2) овладение новыми речевыми конструкциями, фразеологическими оборотами; 3) снятие языкового барьера.

Примеры игр, формирующих прагматический компонент коммуникативной компетенции:

Игра «Социологический опрос». Учащиеся по очереди тянут карточки, на которых написаны утверждения. На основе социологического опроса учеников в группе, вытянувший карточку игрок должен опровергнуть или согласиться с

прочитанной информацией (например: Утверждение «Все студенты этой группы умеют играть на гитаре» неверно, так как только один ученик из 8 умеет делать это). Варианты утверждений: Все боятся ходить к стоматологу. Студенты в этой аудитории больше любят кошек, чем собак. Все студенты в аудитории смотрели фильм «Гарри Поттер». Никто в аудитории никогда не ломал руку.

Игра «Что поможет?». Преподаватель зачитывает проблемную ситуацию. Ученики, глядя на картинки с изображением разных предметов(бумага с карандашами, солнечные очки, вода и т. д.) должны посовещаться и выбрать, что поможет для решения проблемы (например: Чтобы приготовить соус для пиццы, можно использовать помидор).Варианты проблемных ситуаций: 1. Вы хотите сделать подарок подруге, но у вас нет денег.2. Вы готовите пиццу, но у вас нет соуса. 3. Ваш пикник заканчивается, а костер еще горит. 4. Вы на пляже, солнце светит вам в глаза. 5. Вы не можете войти в свой дом, потому что вы забыли ключи. 6. Вы хотите зайти в гости к другу, но около его входной двери сидит злая собака. Варианты картинок: кошка, помидор, сосиски, очки, лестница, бумага с карандашами, окно, шарф. Картинок дается больше, чем проблемных ситуаций, чтобы у учащихся была возможность выбора.

Игра «Спасти планету». Преподаватель вывешивает на доске листы, на которых описаны проблемы или псевдопроблемы (некоторые варианты шуточные), «мешающие» или «не мешающие» нашей планете (например, оружие, журналисты, комары, учителя математики, Интернет, дети с мобильными телефонами, алкоголь, фаст-фуд, автомобили, деньги, самолеты, стоматологи). Этот список обсуждается, каждому предлагается высказать свое мнение примерно в такой форме: «Я хочу спасти планету от …, потому что…» или «Я считаю, что мир надо избавить от …, потому что…». После этого учащимся предлагается дополнить варианты мешающих планете предметов и явлений.

Игра «Кадровое агентство». Один из учащихся получает роль менеджера кадрового агентства, остальные вытягивают карточки, в которых написана краткая информация о личности, которую они будут представлять в игре. Задача менеджера – провести беседу со всеми игроками (часть из которых ищут работу, а часть – сотрудников) и направить друг к другу нужных людей (инженера к руководителю завода, учителя физики к директору школы). Возможные карточки участников: 1. Директор педагогического колледжа; поиск преподавателя психологии; требования к кандидату – опыт работы не менее 5 лет. 2. Студентка физико-математического факультета; 18 лет; без опыта работы; ищет работу; ответственная, коммуникабельная; без вредных привычек. 3. Мужчина; 49 лет; ищет работу; опыт работы инженером железобетонных конструкций – 12 лет; окончил Московский технический университет. 4. Женщина, 55 лет; опыт работы психологом – 20 лет; ищет работу. 5. Директор продуктового магазина; поиск кассира; требования к кандидату: опыт работы не обязателен, честность, ответственность.

Игра-дискуссия «Согласны или не согласны?». Преподаватель читает утверждение, учащиеся на основе своего отношения к сказанному делятся на

две группы: «согласны», «не согласны». Образовавшимся группам дается время, чтобы обсудить свое мнение и привести аргументы в его пользу, и предлагается выступить с этими аргументами. Варианты утверждений: Изучать космос бесполезно. Детям нельзя смотреть телевизор. Учиться в университете необязательно, все знания можно получить в Интернете. Собаки не должны жить в квартирах. Самолет – самый опасный вид транспорта. Кушать мясо вредно.

Итак, на основе анализа современной теории и практики обучения РКИ можно сделать вывод об эффективности овладения коммуникативной компетенцией посредством активизации обучения лингвистическими играми.

Работа с лингвистическими играми – средство актуализации языковых знаний учащихся, речевых навыков, в их произвольном и осознанном применении, развития умения совместной работы, повышения заинтересованности, мотивированности учащихся в обучении русскому языку, а также овладения иноязычной коммуникацией в целом.

Можно говорить, что представленная система использования лингвистических игр, построенная с учетом компонентов коммуникативной компетенции (лингвистического, социолингвистического, прагматического), способствует формированию коммуникативной компетенции – конечной цели обучения иностранному языку.

Список литературы

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. – М., 2002.

2. *Вятютнев М.Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

3. *Душина Е.В.* Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся // Филологический класс. – 2014. – № 4 (38). – С. 54–58.

4. *Дьякова Т.А., Сашина А.С.* Включение внеаудиторной работы в процесс обучения на этапе предвузовской подготовки студентов-иностранцев (опыт использования лингвистической игры) // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и новации: сб. ст. XVI Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием. – М.: РУДН, 2016. – С. 140–147.

5. *Коновалова Н.И.* Психолингвистические основы методики обучения русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – № 9.

6. *Крючкова Л.С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – М, 2011.

7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург, Совет Европы. – М., 2003.

8. *Пешковский А.М.* Наш язык. Ч. 1: книга для учителя. – М., [б. г.].

УДК 811.133.1

Чередниченко Ольга Николаевна
учитель французского языка высшей категории

БОО г. Омска «Гимназия № 150», Омск, Россия
г. Омск, ул. Путилова, 12 а, тел. +7 (3812) 75-03-22
e-mail: cherolga25@bk.ru

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Olga N. Cherednichenko
French Teacher of the Highest Category

Budget Educational Organization of the City of Omsk «Grammar school № 150»
12 a, st. Putilova, Omsk, Russia
e-mail: cherolga25@bk.ru

FRENCH LANGUAGE AS A SECOND FOREIGN: TEACHING METHODOLOGY

Аннотация. Представлены методические материалы, позволяющие организовать обучение по дополнительной образовательной программе обучения французскому языку с 4-го класса в раках внеурочной деятельности. Охарактеризовано содержание, формы организации обучения и формы контроля и подведения итогов освоения программы. Большое внимание уделено характеристике результатов освоения программы, принципов и условий ее реализации. В приложения вынесены учебно-тематический план и сценарий конкурсной программы.

Ключевые слова: методика преподавания французского языка, второй иностранный язык, дополнительная образовательная программа, единство личностных, метапредметных результатов.

Abstract. The article presents methodological materials that allow organizing training in an additional educational program of teaching French from grade 4 in extracurricular activities. The content, forms of training organization and forms of control and summing up of the program mastering are characterized. Much attention is paid to the characteristics of the results of the program, the principles and conditions for its implementation. The annex contains a curriculum and thematic scenario of the competitive program.

Key words: methods of teaching French, a second foreign language, additional educational program, the unity of personal, metasubject results.

© Чередниченко О.Н., 2018

Введение в программу основной школы второго иностранного языка ставить перед учителями задачу осмыслить роль данного предмета в развитии каждого ребенка и определить наиболее результативные методические приемы, адекватные роли и месту учебной дисциплины в образовательной программе школы.

В школе в качестве второго иностранного языка учащимся предлагаются немецкий, французский и китайский языки.

Как известно, вторым иностранным языком овладеть легче, чем первым. Обучение предполагает формирование положительного переноса знаний, умений и навыков, полученных при изучении первого иностранного (английского) языка.

Дополнительная образовательная программа обучения французскому языку с 4-го класса в Бюджетной образовательной организации г. Омска «Гимназия № 150» «Я люблю Францию» начала внедряться с 2016 г., она направлена на дальнейшее развитие у учащихся способности к межкультурному общению на втором (французском) иностранном языке.

Данная программа по французскому языку помогает ребятам определиться с выбором второго языка и снять определенные трудности при его изучении. Объем курса второго иностранного языка компенсируется значительным лингвистическим опытом учащихся 4-го класса, приобретенным ими при изучении родного и первого иностранного (английского) языков.

Рабочая программа рассчитана на 35 часов в год с нагрузкой 1 час в неделю и составлена на основе современных рекомендаций по организации внеурочной деятельности [3] и преподавания французского языка для начинающих [1; 2].

Отбор содержания проводится с учетом необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения, с учетом возрастных особенностей учащихся, с учетом возможностей учащихся усвоить отобранный материал, а также в соотнесении с опытом изучения первого иностранного языка.

Содержание обучения второму иностранному языку составляют:

– языковой материал (фонетический, лексический, грамматический) и способы его употребления в различных сферах общения;

– тематика, проблемы и ситуации в различных сферах общения;

– речевые умения, характеризующие уровень практического владения иностранным языком;

– знания о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка;

– общеучебные и компенсаторные умения (прил. 1).

Содержание программы ориентировано на постоянное взаимодействие и тесное сотрудничество *с семьями обучающихся и социальными партнерами школы:* Институтом Франции в России (г. Москва), Французским культурным детским центром г. Омска при Первой детской библиотеке, кафедрой французского языка ОмГПУ.

Формы организации занятий и видов деятельности подобраны таким образом, чтобы стимулировать познавательный интерес и способствовать развитию личности подростка: это исследования, культурно-образовательные события, коллективные творческие дела, проекты. В приложения вынесен сценарий конкурсной программы на французском языке, иллюстрирующий данные идеи (прил. 2).

Формы контроля и подведения итогов реализации дополнительной образовательной программы внеурочной деятельности достаточно традиционны: фронтальная и индивидуальная проверка выполненной работы, устные выступления по заданным темам, тестовые задания, итоговый проект, презентация группового проекта.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования формулирует требования к результатам освоения основной образовательной программы в *единстве личностных, метапредметных результатов* [4].

Мы уделили большое вниманию осмыслению результатов освоения четвероклассниками дополнительной образовательной программы обучения французскому языку, что может интересно и полезно коллегам.

В сфере *личностных универсальных учебных действий* формируются внутренняя позиция обучающегося, адекватная мотивация учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы, знание моральных норм, самоопределение, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях.

В соответствии с Примерной программой основного общего образования изучение иностранного языка предполагает достижение следующих **личностных** результатов:

– формирование мотивации изучения иностранных языков и стремление к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;

– осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка; стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом; формирование коммуникативной компетенции и межкультурной и межэтнической коммуникации;

– толерантное отношение к проявлениям иной культуры, осознание себя гражданином своей страны и мира.

Метапредметные результаты – это комплекс познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).

В сфере *регулятивных универсальных учебных действий* обучающиеся овладевают всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей работы в образовательном учреждении и вне его, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение.

Виды регулятивных УУД:

– целеполагание – как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

– планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения; его временных характеристик;

– контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него;

– коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта;

– оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения;

– саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

В сфере *познавательных универсальных учебных действий* обучающиеся приобретают способность воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты — тексты, использовать знаково-символические средства, в том числе овладевают действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения задач.

Виды познавательных УУД:

Общеучебные универсальные действия:

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

– структурирование знаний;

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;

– выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

– рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

– смысловое чтение;

– постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют *знаково-символические действия:*

– моделирование;

– преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

– анализ объектов с целью выделения признаков;

– синтез как составная целого из частей;

– сравнение, классификация объектов по выделенным признакам;

– подведение под понятие, выведение следствий;

– установление причинно-следственных связей;

– построение логической цепи рассуждений;

– доказательство;

– выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

– формулирование проблемы

– самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

В сфере *коммуникативных универсальных учебных действий* обучающиеся приобретают умения учитывать позицию собеседника (партнера), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях.

– Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение целей, функций участников, способов взаимодействия;

– постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

– разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешение конфликта, принятие решения и его реализация;

– управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;

– умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Анализ опыта реализации Программы показал, что для *успешного решения задач курса* необходим учет следующих *принципиальных положений:*

– учет знаний учащихся, как в родном языке, так и в первом иностранном при отборе языкового материала;

– рациональное использование открытых сопоставлений с несовпадающими элементами ранее усвоенных языков и межъязыковых опор при наличии аналогии с целью обеспечения положительного переноса и преодоления интерференции;

– высокая степень самостоятельности и творчества обучающихся;

– интенсификация учебного процесса с применением технических средств обучения;

– внедрение элементов самоконтроля в работу обучающихся, индивидуализация обучения;

– опора на умения и навыки работы над языком, приобретенные обучающимися при изучении первого языка

При овладении различными видами речевой деятельности на французском языке, изучаемом в качестве второго, учащимся должны быть обеспечены *условия регулярной практики в говорении*:

– отработка и развитие навыков произношения и интонации;

– описание повседневных событий;

– выражение личного мнения, чувств;

– поиск и сообщение определенной информации;

– ролевая игра;

– стратегия диалога (начало, поддержание);

– выбор языковых средств по условиям диалогического контекста;

– выражение согласия или несогласия.

В письме практика применения языка обеспечивается через:

– написание фраз, предложений, коротких текстов;

– передача информации, неизвестной адресату;

– описание повседневных событий;

– выражение собственных мыслей и чувств; обоснование своего мнения;

– составление вопросов и ответов (в письменной форме);

– использование услышанного или прочитанного для создания собственных текстов.

В аудировании большую роль играет:

– внимательное прослушивание материалов;

– выполнение четких указаний и инструкций;

– прослушивание «в целях выделения (нахождения) определенной информации.

В чтении необходимо:

– следование четким указаниям и инструкциям;

– просмотр текстов для нахождения определенной информации;

– чтение для удовлетворения собственных интересов и потребностей.

В целях *развития общелингвистических умений и навыков* учащиеся должны иметь возможность, изучая и применяя иностранный язык:

– учить (и рассказывать) наизусть небольшие тексты (стихи, песни, загадки, скороговорки и т.д.);

– изучать правила соотношения звучащей и письменной речи;

– осознавать язык как систему;

– использовать лингвистические знания для раскрытия значения текстов и развития собственных иноязычных умений;

– приобретать навыки межъязыковой интерпретации.

Для развития *социокультурного сознания* учащихся им должна быть предоставлена возможность:

– работать с аутентичными материалами из стран изучаемого языка;

– изучать и обсуждать сходства и различия между культурами России и стран изучаемого языка;

– изучать традиции и учиться применять правила речевого и социального этикета стран изучаемого языка.

Сохраняющийся интерес учащихся к освоению программы, удовлетворенность родителей, стабильно высокие результаты в конкурсах свидетельствуют о технологичности работы по данной программе и возможности ее применения в образовательных организациях как общего, так и дополнительного образования.

Список литературы

1. *Береговская Э.М.* Французский для самых маленьких. Книга для дошкольника. Le français pour les tout petits. Livre de l'enfant. – М.: Просвещение, 1992. – 271 с.

2. *Береговская Э.М.* Французский язык для малышей. – М.: Просвещение, 2010. – 275 с.

3. *Григорьев Д.В., Степанов П.В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ М-ва образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. – М., 2011.

Приложение 1

Тематический план курса «Я люблю Францию», 4-й класс

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Дата		Характеристика деятельности обучающихся, формы работы	Тип занятия
			план	факт		
1	**Раздел 1 «Давайте познакомимся»** Приветствие, знакомство. Гласные буквы французского алфавита	**8** 1	04.09 07.09		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Знакомство с особенностями гласных букв французского алфавита	Ролевая игра
2	Дифтонги. Игра «Повторюшки»	1	11.09 14.09		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о звуках французского алфавита	Ролевая игра
3	Звонкие и глухие согласные. Игра «Пчелы»	1	18.09 21.09		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о звуках французского алфавита	Ролевая игра
4	Носовые звуки французского алфавита	1	25.09 28.09		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о звуках французского алфавита	Ролевая игра

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Дата		Характеристика деятельности обучающихся, формы работы	Тип занятия
			план	факт		
5	Имена французских мальчиков и девочек. Диалог «Мой друг»	1	02.10 05.10		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Формирование культуры речевого общения	Ролевая игра
6	Типичная французская семья. Песня «Французский алфавит»	1	09.10 12.10		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Формирование культуры речевого общения	Творческая игра
7	Обобщающее повторение. Игры с алфавитом	1	16.10 19.10		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Формирование культуры речевого общения	Творческая игра
8	Итоговое занятие «Праздник алфавита»	1	23.10 26.10		Групповая форма работы. Развитие стремления учащихся демонстрировать свои способности, умения, достижения, успехи	Творческая игра
	Раздел 2 «Времена года во Франции. Праздники»	**8**				
1	Дары осени. Фрукты, овощи.	1	30.10 02.11		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Знакомство с особенностями природы Франции	Творческая игра
2	Школы Франции. Школьные принадлежности	1	13.11 16.11		Индивидуальная, фронтальная формы Формирование работы. культуры речевого общения	Круглый стол
3	Дикие и домашние животные	1	20.11 23.11		Индивидуальная, фронтальная формы Формирование работы. культуры речевого общения	Урок-творческая игра
4	Семейные праздники. Традиции празднования дня рождения во Франции	1	27.11 30.11		Индивидуальная, фронтальная формы Формирование работы. культуры речевого общения	Урок-творческая игра
5	Рождественские традиции и обычаи во Франции	1	04.12 07.12		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о стране изучаемого языка	Урок-путешествие
6	Письмо Papa Noel. Новогодняя открытка	1	11.12 14.12		Групповая форма работы. Развитие стремления учащихся демонстрировать свои способности, умения, достижения, успехи.	Орфографическая игра

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Дата		Характеристика деятельности обучающихся, формы работы	Тип занятия
			план	факт		
7	Обобщающее повторение по теме «Праздники»	1	18.12 21.12		Групповая, индивидуальная, парная формы работы. Развитие творческих способностей учащихся, умения применять свои ЗУН на практике	Урок-творческая игра
8	Итоговое занятие «Новогодний КВН»	1	25.12 28.12		Групповая, индивидуальная, парная формы работы. Развитие творческих способностей учащихся, умения применять свои ЗУН на практике	Творческий отчет
	Раздел 3 «Французская литература»	**9**				
1	Французские писатели детям. Стихи Мориса Карема	1	15.01 18.01		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Знакомство с творчеством французских писателей	Урок-творческая игра
2	Морис Метерлинг «Синяя птица»	1	22.01 25.01		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Знакомство с творчеством французских писателей	Урок-творческая игра
3	Антуан де Сент Экзюпери «Маленький принц»	1	29.01 01.02		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Знакомство с творчеством французских писателей	Урок-творческая игра
4	Сказки Шарля Перро «Кот в сапогах», «Золушка»	1	02.02 08.02		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Знакомство с творчеством французских писателей	Урок-творческая игра
5	КВН «Сказочные герои на карнавалах Франции»	1	12.02 15.02		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о стране изучаемого языка	Урок-творческая игра
6	Устный журнал «Проводы зимы во Франции и России»	1	19.02 22.02		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о стране изучаемого языка	Урок-путешествие
7	Урок-путешествие «Русские народные сказки на французском языке»	1	26.02 01.03		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о стране изучаемого языка	Урок-путешествие

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Дата		Характеристика деятельности обучающихся, формы работы	Тип занятия
			план	факт		
8	Подготовка к проекту «В гостях у сказки»	1	05.03 15.03		Индивидуальная, фронтальная формы работы. Активизация учащихся к самостоятельной творческой деятельности	Урок-творческая игра
9	Проект «В гостях у сказки»	1	12.03 22.03		Групповая форма работы. Обсуждение, обмен мнениями, выдвижение первичных идей, распределение ролей. Сбор информации	Круглый стол
	Раздел 4 «Письмо в лето»	**9**				
1	Поход в зоопарк. В магазине игрушек	1	19.03 23.03		Индивидуальная, парная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о животных Франции	Урок-экскурсия
2	Игра «Поле чудес» по теме «Путешествие по регионам Франции»	1	02.04 05.04		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о стране изучаемого языка	Урок-творческая игра
3	Урок-путешествие «Прогулка по Парижу»	1	09.04 12.04		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о стране изучаемого языка	Урок-творческая игра
4	Игра «Что? Где? Когда?» по теме «Прогулка по родному городу»	1	16.04 19.04		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о родом городе на французском языке	Урок-творческая игра
5	Мои планы на лето	1	23.04 26.04		Групповая форма работы. Активизация учащихся к самостоятельной творческой деятельности.	Круглый стол
6	Летние каникулы и развлечения. Глаголы движения	1	30.04 03.05		Фронтальная, групповая формы работы. Приобретение дополнительной информации о стране изучаемого языка	Урок-грамматическая игра

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Дата		Характеристика деятельности обучающихся, формы работы	Тип занятия
			план	факт		
7	Обобщающее повторение по теме «Письмо в лето»	1	07.05 10.05		Групповая форма работы. Обсуждение, обмен мнениями, выдвижение первичных идей, распределение ролей. Сбор информации	Урок комплексного применения ЗУН
8	Концерт «Прогулка по городу»	1	14.05 17.05		Групповая форма работы. Представление полученных результатов, демонстрация приобретенных ЗУН	Творческий отчет за год
9	Обобщающее повторение по теме «Письмо в лето»	1	21.05 24.05		Групповая форма работы. Представление полученных результатов, демонстрация приобретенных ЗУН	Урок комплексного применения ЗУН
10	Итоговое занятие «Один год с французским»	1	28.05 –		Групповая форма работы. Представление полученных результатов, демонстрация приобретенных ЗУН	Урок комплексного применения ЗУН
	ИТОГО :	**35**				

Приложение 2

Сценарий
КВН для младших школьников
«Сказочные герои на карнавалах Франции»

Цели:
1. Повышение мотивации изучения французского языка.
2. Расширение знаний по предмету.
3. Выявление знатоков по французскому языку.

Ход мероприятия

I. Представление команд. Разминка
1) Кто лучше знает франкоговорящие страны?
(за каждый правильный ответ – 1 балл)
(Франция, Бельгия, Швейцария, Канада и т.д.).
2) Какие города Франции вы знаете? Где проходят карнавалы во Франции?
- Музыкальный фестиваль (Нант, январь),
- Фестиваль уличного искусства (Париж, февраль),
- Международный кинофестиваль (Ницца, май)
- Праздник весны (Ницца, апрель),
- Фестиваль фейерверков (Ницца, май),
- Фестиваль кукольных театров (Шарлевиль, сентябрь),
- Рождественские ярмарки (Париж, Бордо, Страсбург, Руан, Лиль)
(за каждый правильный ответ – 1 балл).

II. Конкурс капитанов

1) Диалог-приветствие (капитаны должны поприветствовать друг друга, представиться, спросить имя собеседника, расспросить о составе семьи, узнать, как дела) (5 баллов).

2) Каких французских писателей вы знаете?

Шарль Перро, Антуан де Сент-Экзюпери, Морис Метерлинг, Морис Карем (за каждый правильный ответ – 1 балл).

3) Выразительное чтение стихотворения Мориса Карема наизусть.

«Кот и солнце»

Le chat ouvrit les yeux,
Le soleil y entra.
Le chat ferma les yeux,
Le soleil y resta.
Voilà pourquoi, le soir
Quand le chat se réveille,
J'aperçois dans le noir
Deux morceaux de soleil.

Maurice Carême (1899–1978) (5 баллов).

III. Конкурс рекламы

Члены команд рекламируют с помощью пантомимы какую-либо сказку французского писателя. Другая команда должна отгадать ее и представить свою (1 балл).

IV. Конкурс на лучшее чтение

Члены команд получают карточки с текстом французского писателя, который они должны прочитать после небольшой подготовки , угадать автора и назвать персонажей (5 баллов).

Задание 1.

Жил-был один почтенный и знатный человек. Первая жена его умерла, и он женился во второй раз, да на такой сварливой и высокомерной женщине, какой свет еще не видывал.

У нее были две дочери, очень похожие на свою матушку и лицом, и умом, и характером.

У мужа тоже была дочка, добрая, приветливая, милая – вся в покойную мать. А мать ее была женщина самая красивая и добрая.

И вот новая хозяйка вошла в дом. Тут-то и показала она свой нрав. Все было ей не по вкусу, но больше всего невзлюбила она свою падчерицу. Девушка была так хороша, что мачехины дочки рядом с нею казались еще хуже. («Золушка». Ш. Перро)

Задание 2.

Так я жил в одиночестве, и не с кем было мне поговорить по душам. И вот шесть лет тому назад пришлось мне сделать вынужденную посадку в Сахаре. Что-то сломалось в моторе моего самолета. Со мной не было ни механика, ни пассажиров, и я решил, что попробую сам все починить, хоть это и очень трудно. Я должен был исправить мотор или погибнуть. Воды у меня едва хватило бы на неделю.

Итак, в первый вечер я уснул на песке в пустыне, где на тысячи миль вокруг не было никакого жилья. Человек, потерпевший кораблекрушение и затерянный на плоту посреди океана, — и тот был бы не так одинок. Вообразите же мое удивление, когда на рассвете меня разбудил чей-то тоненький голосок. Он сказал:

— Пожалуйста… нарисуй мне барашка!

— А?..

— Нарисуй мне барашка… («Маленький принц». А. де Сент-Экзюпери)

Задание 3.

Дровосек был беден, но в доме у него было очень опрятно и уютно, особенно сегодня, накануне Рождества. В очаге еще теплился огонь, на столе горела лампа. Дети дровосека Тильтиль и Митиль крепко спали в своих кроватях, а по разным сторонам большого шкафа лежали, свернувшись клубком, Пес и Кот.

Жена дровосека зашла посмотреть, как спят дети. Она поправила одеяльца, закрыла оконные ставни, потушила лампу и вышла, осторожно прикрыв за собой дверь.

В темной комнате стояла тишина, только стенные часы отстукивали тик-так, да трещал сверчок за очагом.

Сквозь щели ставен начал пробиваться свет. Он становился все ярче, ярче… А на столе вдруг сама собой зажглась лампа! («Синяя птица». М. Метерлинк»)

V. Конкурс загадок

1) Qui peut sauter Sans jambes, sans pieds? (Le ballon)

2) Qu’est-ce qui court autour Du jardin sans bouger? (La clôture)

3) De face, regardez-moi, je suis une personne. Au dos, retournez-moi, il n’y a plus personne. (Le miroir)

4) Il a quatre pieds mais ne marche pas Il a une tête et n’a pas de voix. (Le lit)

5) Un dos et quatre pieds — mais je ne peux marcher. (La chaise)

6) Qu’est-ce qui a: 6 jambes, 2 têtes, 4 oreilles, 2 mains, Mais se tient Sur 4 pattes? (Le cheval et sa cavalière)

7) Chaque jour, je voyage en France, Mais je connais le monde entier. Dès l’origine, j’ai régné. Je continue ma transhumance. À travers jardins et cités, Sans jamais me précipiter, Je passe partout en silence. Je donne couleur et santé. On voudrait pouvoir m’arrêter, Car tout est sombre en mon absence. (Le soleil)

8) Le printemps repeint la salle des fêtes, La campagne a mis sa verte moquette. (L’herbe)

9) Dites-moi qui est-ce qui Peut voyager jour et nuit Sans jamais quitter son lit? (La rivière)

10) Un blanc tapis,
Avec ses fronces et ses plis
Que l’hiver
A tiré pour cacher la terre. (La neige)

За каждый правильный ответ 1 балл.

VI. Телеграмма от Кота в сапогах

Учитель называет буквы, а учащиеся должны составить из них слова, записать и прочитать.

Например: une pomme, un lit, un chat, un chapeau, une vache.

VII. Конкурс художников

Учитель называет какие-либо предметы, а участники команд должны нарисовать их. Например: une gomme, un stylo, un tapis, une table, une maison, une tasse**.**

VIII. Подведение итогов. Награждение победителей

РАЗДЕЛ 6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

УДК 37.015.325

Крюкова Елена Аркадьевна
кандидат психологических наук

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: Krjukova@inbox.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ III–IV КУРСОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЬ – «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»)

Elena A. Kryukova
Candidate of Psychological Sciences

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University» Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: Krjukova@inbox.ru

METHODICAL RECOMMENDATIONS ON ORGANIZATION PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF EXTRAMURAL BACHELORS III–IV COURSES DIRECTION OF TRAINING «PSYCHOLOGY TEACHER EDUCATION», PROFILE «PSYCHOLOGY OF EDUCATION»

Аннотация. Представленные методические рекомендации являются выдержками из программы производственной психолого-педагогической практики студентов, обучающихся на факультете психологии, ориентированы на комплексную профессиональную подготовку студентов на базах практики, побуждают к видению и решению психологических задач с учетом потребностей конкретной образовательной среды и с опорой на ее ресурсы, содержат подробные алгоритмы организации работы студента-практиканта.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога-психолога, специфика образовательной среды, диагностика психолого-педагогической проблемы, программа психолого-педагогических мероприятий, формирование компетенций.

© Крюкова Е.А., 2018

Abstract. The presented methodological recommendations are extracts from the program of industrial psychological-pedagogical practice of students studying at the Faculty of Psychology, are focused on the complex professional training of students on the basis of practice, encourage them to see and solve psychological problems taking into account the needs of a particular educational environment and based on its resources, contain detailed algorithms for organizing the work of a student trainee.

Key words: professional activity of the educational psychologist, specificity of the educational environment, diagnosis of psychological and pedagogical problems, the program of psychological and educational activities, the formation of competencies.

В связи с вниманием в современном вузовском образовании к практико-ориентированности, междисциплинарности и формированию компетенций, а также увеличением в учебных планах времени на организацию различного рода практик для студентов, автором был создан цикл программ практики для студентов заочного отделения факультета психологии, в который вошли программы учебно-ознакомительной, производственной (психолого-педагогической и педагогической) практики для бакалавров и производственной практики для магистров.

При сохранении общих требований факультета психологии к организации практики студентов, в данном цикле программ отразился многолетний индивидуальный профессиональный опыт работы автора в качестве педагога-психолога и заместителя директора по опытно-экспериментальной работе в школе, поэтому при описании требований к организации работы студента акцентируются факторы его работы в уникальной образовательной среде со своей философией, традициями, применяемыми образовательными технологиями, потенциалом конкретного педагогического коллектива, его человеческими, управленческими, материально-техническими и информационными ресурсами, способами позиционирования образовательного учреждения через его сайт, спецификой детско-родительского сообщества.

В данной статье отражена одна из разработанных программ практики, а именно, производственная психолого-педагогическая, прошедшая апробацию в течение двух лет на студентах заочного отделения факультета психологии. Данные методические рекомендации могут варьироваться для студентов очного, очно-заочного, заочного отделений и в связи с возможным делением данной практики в учебном плане на составляющие, т.е. проведение ее частями на III и IV курсе.

Все основные профессиональные действия, которые необходимо выполнить студенту, алгоритмизированы, однако, подчеркивается необходимость адаптации студента-практиканта к конкретным образовательным условиям, предоставляется оптимальная степень свободы, самостоятельности и творчества в выборе психолого-педагогических проблем, подлежащих наблюдению, диагностированию, анализу и психолого-педагогической коррекции. Кроме того, указывается на важность согласования

предстоящих профессиональных действий со специалистами образовательной организации, так как работа педагога-психолога в идеале должна быть органично вписана в целостный образовательный процесс, осуществляемый динамично существующим живым педагогическим коллективом. Применяемые в образовательном учреждении стандартные и уникальные формы организации обучения и воспитания также должны стать предметом изучения студентов-практикантов.

Целью практики является формирование компетенций, связанных с анализом и организацией профессиональной деятельности педагога-психолога.

Задачи производственной практики:

1. Организация работы педагога-психолога в образовательной среде ОУ совместно с другими специалистами.

2. Актуализация теоретических знаний в общих и специальных областях практической психологии.

3. Отработка навыков организации и планирования профессиональной деятельности.

4. Приобретение студентами базовых умений и навыков деятельности педагога-психолога по основным направлениям деятельности: психологическая диагностика, психопрофилактика, психологическое просвещение, консультирование и развитие.

5. Развитие и закрепление навыков профессиональной рефлексии, самоанализа в ходе выполнения практической деятельности.

Обучающимися в ходе прохождения практики реализуются *следующие виды профессиональной деятельности:*

– анализ нормативной документации образовательного учреждения и нормативной документации, регламентирующей деятельность педагога-психолога;

– сбор и анализ психодиагностического материала по избранной психолого-педагогической проблеме;

– психологическое просвещение на родительских собраниях, классных часах, педагогических совещаниях;

– проведение психопрофилактической работы;

– составление программы психокоррекционной работы под интересующую студента психолого-педагогическую проблему;

– психологическое консультирование;

– совместная работа со специалистами ОУ, направленная на улучшение качеств образовательной среды

Методические рекомендации разработаны для всех субъектов практики.

В *общих рекомендациях* отражены следующие аспекты.

Практика проводится в учреждениях, имеющих уже сложившуюся практику психологической службы. Детализация режима прохождения практики происходит на месте проведения практики. Общий контроль и руководство практики осуществляет преподаватель вуза, текущий – педагог-психолог.

Студент осуществляет основные виды профессиональной деятельности: психологическую диагностику, психологическое просвещение, профилактику, консультирование и коррекцию. Виды деятельности должны быть согласованы.

Диагностическая программа, составленная студентом должна помочь собрать данные по психолого-педагогической проблеме, интересующей студента. Психологическое просвещение, консультирование и коррекция в идеале также должны соответствовать выбранной проблематике.

Отчетные материалы могут варьироваться в зависимости от специфических условий базы практики.

Все разработанные студентом или подобранные для практики материалы должны быть методически грамотно оформлены.

Рекомендации специалисту базового учреждения состоят в следующем.

В ходе прохождения производственной (психолого-педагогической) практики студент должен ознакомиться со спецификой образовательного учреждения и его контингента, особенностями работы педагога-психолога в конкретных образовательных условиях, понять систему соподчинения специалиста и образования профессиональных целей, задач, планов на учебный год. Помимо этого, студент должен получить представление о видах документации, которая регламентирует работу педагога-психолога в конкретной образовательной организации, особенностях методического и материально-технического оснащения кабинета психолога, видах текущей документации, которую оформляет педагог-психолог в ходе повседневной работы.

Необходимо включить студента во все виды профессиональной деятельности педагога-психолога сначала как наблюдателя, затем, позволить ассистирование деятельности специалиста и самостоятельные профессиональные действия под контролем педагога-психолога.

Методические рекомендации обучающемуся выглядят следующим образом.

В ходе производственной (психолого-педагогической) практики студенту необходимо:

– проанализировать особенности и специфику деятельности педагога-психолога в конкретном учреждении;

– раскрыть единство и взаимосвязь основных направлений в работе, а также формы взаимодействия с другими специалистами образовательной организации;

– выделить основные моменты в организации и систематизации деятельности психолога: режим работы, распределение нагрузки, планирование и организация работы;

– осуществить различные мероприятия в роли психолога в соответствии с программой практики с целью приобретения профессионального опыта.

Основные мероприятия, выполнение которых обязательно для студентов: выбор проблемы, определение цели и задач деятельности, ассистирование деятельности специалиста, психологическая диагностика, просвещение, развитие и коррекция, психологическая профилактика.

При знакомстве с учреждением и системой работы психолога, необходимо определить тему, которую лучше сформулировать как психолого-педагогическую проблему, которую хотелось бы решить во время работы в период практики. Тема может быть выбрана до начала практики и даже частично теоретически отработана, но конкретная проблема может оформиться только после знакомства и согласования ее с педагогом-психологом от базы практики, так как будет зависеть от специфики образовательной среды, контингента обучающихся и их родителей. Далее нужно познакомиться с носителями проблемы (потенциальными клиентами), чтобы убедиться, что данная проблема существует, она актуальна и адекватно сформулирована. Если последнее не подтвердится, нужно переформулировать, уточнить проблему. На следующем этапе необходимо поработать с литературой по избранной теме, обосновать подбор диагностических методик для исследования проблемы, составить план коррекционно-развивающей работы.

Затем нужно проанализировать проблему, используя подобранные и обоснованные методы психологической диагностики. Для этого сначала проводится психодиагностическая работа на выбранной группе учащихся. Далее, требуется обработать, проанализировать и интерпретировать результаты исследования. Можно представить следующие виды статистической обработки (нахождение среднего арифметического, определение нормы по выборке, т.е. выполнение описательной статистики для практической работы с результатами). Если показателей много, выборка испытуемых достаточна, и предполагается данную диагностику впоследствии использовать в курсовой или дипломной работе, можно использовать более сложные виды анализа (корреляционный, факторный, кластерный и др. на усмотрение студента).

Далее разрабатывается программа мероприятий, необходимых для решения проблемы (они могут носить просветительский, психопрофилактический, коррекционный характер, возможно проведение консультирования).

Для того чтобы реализовать программу мероприятий, необходимо их подготовить. Для этого нужно понять, какие родительские собрания, лекции или беседы с учителями или учащимися нужно провести, какие и для кого потребуются тематические консультации (индивидуальные или групповые), какие еще активные формы работы с детьми, родителями, педагогами и т.д. студент мог бы реализовать. Подбирается необходимый теоретический и практический материал, который после использования с поправками и доработками может войти в папку практического психолога и быть в дальнейшем использован в профессиональной деятельности. После проведения мероприятий программы необходима рефлексия, внутренняя и с участием специалистов с базы практики, позволяющая судить о том, насколько эффективными были все выполненные профессиональные действия, и насколько студенту удалось продвинуться в решении психолого-педагогической проблемы.

Работа по проблеме завершается оформлением отчетной документации.

При оценивании работы студента учитываются:

– соответствие методического инструментария решаемым психолого-педагогическим задачам;

– адаптация студента к образовательной среде на базе практики, способность задействовать ресурсы этой среды для решения психолого-педагогических задач;

– степень освоения компетенций.

Подробно содержание практики (алгоритм действий), перечень отчетной документации и критерии оценивания практики изложены в прил. к статье 1, 2, 3 соответственно.

Опыт показывает, что, если студент работает в рамках какой-либо тематики (проблемы), это позволяет избежать хаотичных профессиональных действий и, во-первых, все основные направления работы психолога реализуются в комплексе, во-вторых, формируются требуемые компетенции, в-третьих, в ходе каждой практики может накапливаться существенный методический и экспериментальный материал для дальнейшей профессиональной деятельности.

Проведенная алгоритмизация профессиональных действий студентов-практикантов и привлечение их внимания к аспектам функционирования образовательной среды в целом ведут к упрощению процесса усвоения необходимых компетенций, а также к более системному, комплексному пониманию смысла работы педагога-психолога в конкретной образовательной среде.

Приложение 1

Содержание практики, структурированное по разделам (темам) для заочной формы обучения

Наименование и содержание разделов (этапов)	Деятельность студента	Трудоемкость (в часах)		Учебно-методическое обеспечение	Код компетенции
		на базе практики	самостоят. работа		
1	2	3	4	5	6
ВВОДНЫЙ ЭТАП ПРАКТИКИ (1-я неделя – 54 часа)					
Раздел 1. Организация практики					
1.1. Установочная конференция производственной практики	Участие, ознакомление с требованиями и нормативной документацией практики	2	–	Программа практики, бланки отчетной документации	ОК-7
1.2. Консультации факультетского и групповых руководителей	Формирование уточняющих вопросов, обсуждение, получение обратной связи по интересующим проблемам	1	-	Ресурсы методического кабинета факультета психологии	ОК-7

Наименование и содержание разделов (этапов)	Деятельность студента	Трудоемкость (в часах)		Учебно-методическое обеспечение	Код компетенции
		на базе практики	самостоят. работа		
1	2	3	4	5	6
1.3. Формирование первичного впечатления о целях и программе практики, частичная подготовка методических материалов	Самостоятельная работа с документацией по практике, составление плана практики, первичная подготовка материалов для психодиагностического исследования по выбранной проблеме, подготовка первичных материалов, презентующих студента, проходящего практику в ОУ, материалов для проведения классных часов, родительских собраний, работа с рекомендованными источниками	1	19	ЭБС, фундаментальная библиотека ПГГПУ	ОК-7
1.4. Знакомство с организацией профессиональной деятельности психолога в учреждении.	1. Знакомство со спецификой деятельности и организацией работы психолога в конкретном учреждении 2. Анализ работы ОУ по материалам его сайта (история, основные направления деятельности, специфика контингента обучающихся, реализуемые образовательные программы, основные подразделения и их функции в образовательном процессе) 3. Знакомство с нормативной документацией, регламентирующей деятельность специалиста-психолога в конкретном учреждении.	1	14	Материалы сайта ОУ, являющегося базой практики *Раздел «Методические указания» программы практики*	ОК-5 ОПК-6
1.5. Согласование с педагогом-психологом образовательной организации плана практики.	1. Определение целей и задач деятельности, конкретизация их в рамках образовательной организации, принимающего на практику 2. Согласование мероприятий, в рамках которых будет происходить помощь психологу в реализации его профессиональных задач, а также мероприятий, требующих от студента самостоятельной подготовки и проведения. 3. Составление плана работы на период практики с указанием форм работы и конкретных сроков, согласование его с педагогом-психологом от базы практики и с групповым руководителем от Университета.	2	14	Методическая база кабинета психолога на базе практики	ОК-5 ОПК-1 ОПК-6

Наименование и содержание разделов (этапов)	Деятельность студента	Трудоемкость (в часах)		Учебно-методическое обеспечение	Код компетенции
		на базе практики	самостоят. работа		
1	2	3	4	5	6
ОСНОВНОЙ ЭТАП (2-я и 3-я неделя – 108 часов)					
Раздел 2 Организация профессиональной деятельности педагога-психолога в конкретном образовательном учреждении (с учетом специфики).					
2.1. Ассистирование деятельности педагога-психолога.	1. Помощь специалисту в организационных, методических, практических видах работы. 2. Проведение психодиагностических мероприятий по плану психолога, проведение обработки и интерпретация данных 3. Присутствие на консультациях, публичных мероприятиях психолога, обмен мнениями	4	24	Психодиагностические и методические материалы кабинета психолога на базе практики	ОПК-1 ОПК-2 ОПК-6
2.2. Подготовка и осуществление самостоятельных профессиональных мероприятий под контролем педагога-психолога от базы практики и группового руководителя от Университета	1. Коррекция предварительно подготовленных к практике материалов (набора психодиагностических методик, упражнений для психологических тренингов, коррекционно-развивающих программ). 2. Работа с методическими материалами (поиск и разработка необходимого методического обеспечения практики: психопрофилактики, психодиагностики, психологического просвещения, психокоррекции и развития). Обогащение «Папки практического психолога» новыми материалами. 3. Осуществление профессиональных психолого-педагогических мероприятий: отработка умений и навыков профессиональной деятельности в плане психодиагностики, психопрофилактики, консультирования и коррекции под руководством педагога-психолога и в его присутствии.	18	40	ЭБС, фундаментальная библиотеки Университета (в том числе периодические журналы по психологии) *Раздел «Методические указания» программы практики*	ОПК-1 ОПК-2, ОПК-5, ПК-22

Наименование и содержание разделов (этапов)	Деятельность студента	Трудоемкость (в часах)		Учебно-методическое обеспечение	Код компетенции
		на базе практики	самостоят. работа		
1	2	3	4	5	6
2.3. Реализация индивидуальных планов на практике	1. Консультирование по избранной психолого-педагогической проблеме со специалистами ОУ: заместителем директора, социальным педагогом, логопедом, классным руководителем и т.д. 2. Сбор материалов по интересующей проблеме или проблеме психолого-педагогического исследования, коррекционно-развивающая разработка. 3. Фиксирование проведенных мероприятий в отчете	4	18	Программа практики, библиотечные ресурсы	ОПК-2, ОПК-5, ПК-22
ИТОГОВЫЙ ЭТАП ПРАКТИКИ (4-я неделя – 54 часа)					
Раздел 3. Анализ результатов практики и рефлексия наблюдений за профессиональной деятельностью специалиста					
3.1. Рефлексия наблюдений за деятельностью педагога-психолога.	Описание профессиональной рефлексии в дневнике-отчете.	2	10	Форма дневника-отчета	ОК-7
3.2. Оформление материалов в «Папке практического психолога»	Оформление накопленных в ходе практики новых материалов практического психолога и своих разработок (психодиагностические методики с образцами заполненных бланков, методические разработки психолого-педагогических мероприятий и др.)	2	20	Письмо МИНОБР НАУКИ РОССИИ «О совершенствовании деятельности ЦППМС»	ОК-7, ОПК-2
3.3. Подготовка итогового аналитического отчета	Обобщенная рефлексия итогов практики, заполнение формы дневника-отчета	1	10	Форма дневника-отчета	ОК-7
3.4. Получение отзыва, заверенного печатью учреждения от педагога-психолога базы практики.	Рефлексивный анализ освоения компетенций, получение «обратной связи» от специалистов ОУ	2	-	Форма отзыва	ОПК-6

Наименование и содержание разделов (этапов)	Деятельность студента	Трудоемкость (в часах)		Учебно-методическое обеспечение	Код компетенции
		на базе практики	самостоят. работа		
1	2	3	4	5	6
3.5. Обобщение и анализ итогов практики.	1. Участие в итоговой конференции по практике с защитой отчета. 2. Своевременное предоставление всех необходимых документов (дневника-отчета, отзыва практического психолога от базы практики, папки практического психолога с методическими материалами практики)	2	5	Пакет с формами отчетных документов по практике	ОК-5 ОК-7
Промежуточная аттестация (дифференцированный зачет)					
		Итого – 216 часов			

Приложение 2

Отчетная документации по практике

№ п/п	Перечень отчетной документации (форма предоставления отчета)	Требования к содержанию	Сроки отчета
1	2	3	4
1.	Дневник-отчет практики	*Дневник-отчет* прохождения практики оформляется по установленной форме, представляет собой аналитический отчет по результатам практики, отражает план и ход выполнения практики, содержание практической работы по конкретным видам и формам деятельности. В отчете должны быть отражены навыки интроспекции, профессиональной рефлексии по результатам повседневной работы, анализ наблюдений и самонаблюдения, самооценка выполнения различных видов деятельности, анализ освоения компетенций в ходе реализации программы практики.	Весь пакет отчетных документов по практике сдается групповому руководителю практики от Университета в первый день следующей за практикой сессии, но не позднее
2.	Отзыв руководителя практики от организации о работе обучающегося	Отзыв пишет педагог-психолог, отражает в нем основные профессиональные достижения студента, степень сформированности компетенций, рекомендуемую оценку. Отзыв заверяется подписью руководителя учреждения и печатью.	
3.	Папка практического психолога	Содержит методические материалы: индивидуальные коррекционные или тренинговые программы, планы консультаций по избранной проблеме, образцы	

№ п/п	Перечень отчетной документации (форма предоставления отчета)	Требования к содержанию	Сроки отчета
1	2	3	4
	(возвращается студенту обратно после оценивания, в отчетных документах остается опись представлен-ных материалов за подписью студента и руководителя практики)	заполненных бланков психодиагностики с небольшими комментариями и интерпретациями, использованные психодиагностические методики, планы проведения индивидуальных консультаций с анализом достигнутых промежуточных или итоговых результатов, графическое представление результатов психодиагностических исследований. Если в ходе прохождения практики студентом были получены какие-либо поощрения в виде грамот, благодарственных писем и т.д., желательно ксерокопию приложить к отчету.	чем за две недели до итоговой конферен-ции

Приложение 3

Критерии оценки результатов практики

Оценка	Критерии оценки степени сформированности компетенций
Отлично	1. Студент отчитался в срок, в полном объеме, нет замечаний по оформлению и содержанию представленных материалов, отзыв руководителя с базы практики содержит оценку «отлично». Возможно, имеются грамоты, благодарности и иные поощрения с базы практики. 2. *Дневник-отчет* дает полное представление о планах и ходе выполнения задач практики. Задачи практики откорректированы в соответствии со спецификой ОУ, которое является базой практики. Отражены мысли студента по поводу выполнения профессиональных действий педагогом-психологом и самим студентом, дневник содержит развернутый самоанализ повседневной практической деятельности в рамках программы практики, отражается процесс и результат освоения компетенций. В рефлексивных и аналитических материалах студент демонстрирует соответствие выбираемых методов, методик, приемов и способов работы решаемой психолого-педагогической проблеме. *Папка практического психолога* наполнена психодиагностическими, психопрофилактическими, просветительскими, психокоррекционными и развивающими методическими материалами. Имеются образцы психодиагностических бланков с обработкой и интерпретацией, фото, аудио, видеофрагменты мероприятий. 3. Представленные материалы отражают личность и профессиональные качества автора, носят творческий характер.
Хорошо	1. Студент отчитался в срок, в полном объеме, *замечания не значительны,* отзыв руководителя с базы практики содержит оценку не ниже «хорошо». 2. Студент ознакомился с нормативной и рабочей документацией специалиста. Подготовил и реализовал на практике психолого-педагогические мероприятия по всем направлениям деятельности педагога-психолога. 3. В рефлексивных и аналитических материалах студент соотносит психолого-педагогические проблемы и методы работы, которые он выбирает.

Оценка	Критерии оценки степени сформированности компетенций
Удовлетворительно	1. *Представленный пакет документов в основном дает положительное представление о работе студента на базе практики.* Отзыв руководителя положительный. 2. Отчетные материалы показывают знание задач и направлений деятельности педагога-психолога. Студент ознакомился с нормативной и рабочей документацией специалиста. Провел требуемые мероприятия самостоятельно под его контролем. 3. *Имеются замечания к выбору методов решения психолого-педагогической проблемы, к процессу и результату, к оформлению материалов*.
Неудовлетворительно	Программа практики в большей части не выполнена.

РАЗДЕЛ 7. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ

УДК 371.398(470.53)

Косолапова Лариса Александровна
доктор педагогических наук, профессор,
и. о. заведующего кафедрой педагогики Пермского государственного национального исследовательского университета,
профессор кафедры педагогии и психологии Пермского гуманитарно-педагогического университета

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, тел. +7 (342) 239-64-66
e-mail: la_kossolapova@list.ru

Сулейманова Сания
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, тел. + 7 (342) 238-63-72
e-mail: pedagog@pspu.ru

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРМИ И ПЕРМСКОГО КРАЯ (1992–2018 гг.)

Larisa A. Kosolapova
PhD, Professor, Acting Head of the Department of Pedagogy of the Perm State National Research University, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-Pedagogical University

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State National Research University»
8, Genkel, Perm, Russia, 614068
e-mail: la_kossolapova@list.ru

Sania Suleymanova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University» Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: pedagog@pspu.ru

© Косолапова Л.А., Сулейманова С., 2018

PERFORMANCE OF RESEARCH ON THEORY AND METHODOLOGY OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS PERM AND THE PERM REGION (1992–2018)

Аннотация. Проанализирован вклад в развитие теории и методики дополнительного образования детей, внесенный исследователями Перми и Пермского края в период с 1992 по 2018 г. Это определение особенностей образовательного процесса как уровневого процесса, предполагающего разработку индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; выявление характеристик качества дополнительного образования; рассмотрение дополнительного образования детей как элемента открытого образовательного пространства; экспериментальная проверка условий, необходимых для формирования личностных качеств обучающихся средствами дополнительного образования. Внесен определенный вклад в изучение возможностей учреждений дополнительного образования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены особенности и потенциал согласованного исследования в педагогике.

Ключевые слова: дополнительное образование, теории и методики дополнительного образования детей.

Abstract. Analyzed the contribution to the development of the theory and methods of additional education of children, made by researchers of Perm and the Perm region in the period from 1992 to 2018. This definition of the features of the educational process as a level process, involving the development of individual educational trajectories of students; identification of quality characteristics of additional education; consideration of additional education of children as an element of an open educational space; experimental verification of the conditions necessary for the formation of the personal qualities of students by means of additional education. A certain contribution has been made to the study of the possibilities of institutions of additional education in working with children with disabilities. The features and potential of the coordinated research in pedagogy are revealed.

Key words: additional education, theories and methods of additional education of children.

Дополнительное образование – уникальная практика, обеспечивающая обучение, воспитание, развитие детей с 6 до 18 лет с учетом их образовательного запроса, их жизненное, нравственное и профессиональное самоопределение и творческую самореализацию.

В период преобразования внешкольных учреждений в учреждений дополнительного образования детей (с 1992 г.) потребность практики в помощи педагогической науки была наиболее острой. В 90-е гг. XX в. практически все

учреждения дополнительного образования сотрудничали с представителями Пермской науки, а также Москвы, Санкт-Петербурга и других городов России, организовывали локальные эксперименты, принимали участие в опытно-экспериментальной работе. Это сопровождалось созданием научно-методических советов, советов научных консультантов; проведением методологических семинаров и других научно-практических мероприятий. В XXI в. эта практика нашла свое продолжение.

XXI в. привнес ряд качественных изменений в систему «педагогическая наука – практика дополнительного образования»: появились диссертационные исследования, способствующие формированию теоретических основ и методики дополнительного образования детей (диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – с 2004 г. и магистерские – с 2013 г.).

Как показал анализ исследовательской деятельности учреждений Перми и Пермского края, исследования осуществлялись по трем направлениям.

1. Теория и методика дополнительного образования детей.

1.1. Особенности образовательного процесса: уровневость, интегрированная деятельность, типология занятий, создание условий для профессионального самоопределения детей, самоопределение и самореализация, индивидуальная образовательная траектория.

1.2. Качество дополнительного образования.

1.3. Дополнительное образование детей как элемент открытого образовательного пространства: интеграция основного и дополнительного образования; сетевая вариативная модель, социальные связи, родители; учреждение дополнительного образования детей как система и как пространство самоопределения ребенка.

1.4. Личностные качества детей, формируемые средствами дополнительного образования.

2. Роль учреждений дополнительного образования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

3. Согласованное исследование в педагогике (науковедческий аспект).

Именно в этой логике в статье будет представлен, с одной стороны, вклад педагогической науки в развитие дополнительного образования Перми и Пермского края, а с другой стороны – роль дополнительного образования в становлении теории дополнительного образования как отрасли педагогики.

1. При разработке целого ряда проблем в области **теории и методики дополнительного образования детей** пермскими исследователями получены наиболее значимые результаты.

1.1. Так, уже в ходе опытно-экспериментальной работы Дворец детского (юношеского) творчества ДД(Ю)Т по теме «*Уровневое дополнительное образование в многопрофильном учреждении дополнительного образования*» (1998–2001 гг., научные руководители – канд. пед. наук[1], доц. Л.А. Косолапова, канд. ист. наук, доц. Э.С. Копысова) была выявлена сущность категорий

[1] Здесь и далее ученая степень и ученое звание приводятся на момент организации опытно-экспериментальной работы.

«уровень дополнительного образования», «образовательный процесс в многопрофильном учреждении дополнительного образования», «многоуровневая образовательная программа как модель уровневого образовательного процесса», «результативность», «качество дополнительного образования»; разработана базовая модель уровневого дополнительного образования.

Практическая значимость данного исследования заключалась в том, что было внедрено принципиально новое построение организации образовательного процесса в учреждении (ДД(Ю)Т) на основе базовой модели и многоуровневых образовательных программ дополнительного образования. [9].

Опыт организации прикладных исследований, проводимых в рамках профессионально-исследовательской деятельности педагогического коллектива ДД(Ю)Т, позволило осуществить научную работу и защитить диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Педагогическое стимулирование творческой самореализации подростков в дополнительном образовании» [25].

Научная новизна исследования заключалась в том, что результаты исследования уточняли и дополняли понятие «творческая самореализация», рассмотренное в аспекте специфики дополнительного образования детей.

Творческая самореализация в дополнительном образовании рассматривалась как субъективно значимый, педагогически стимулируемый, уровневый процесс раскрытия и эффективного использования подростком своего творческого потенциала в различных видах деятельности, осуществляемый на основе свободного выбора, предполагающий позитивный результат личностного развития.

Педагогическое стимулирование творческой самореализации подростков эффективно если, осуществляется на основе изучения потребностей, интересов, мотивов, с учетом уровня развития подростков и предусматривает индивидуализацию и дифференциацию содержания их деятельности, представляет собой перевод подростка от внешне заданной к внутренне мотивированной творческой самореализации.

Также были выявлены условия творческой самореализации подростков в учреждении дополнительного образования детей, доказана педагогическая целесообразность и эффективность задачно-уровневой организации образовательного процесса, многоуровневой программы дополнительного образования детей, индивидуальной образовательной траектории как специфических средств педагогического стимулирования творческой самореализации подростков; систематизированы и представлены в виде «матричной модели» средства педагогического стимулирования творческой самореализации подростков в логике задачно-уровневой организации образовательного процесса.

В работе были доказаны следующие положения:

– Индивидуально-дифференцированный подход, обеспечивающий творческую самореализацию подростков в дополнительном образовании, реализуется через следующие условия: задачно-уровневую организацию

образовательного процесса, проектирование и реализацию многоуровневых программ дополнительного образования детей, учитывающих уровень творческой самореализации подростков, предусматривающих целенаправленное и систематическое предоставление подросткам возможности проявления субъектной позиции, свободного выбора видов деятельности и добровольное освоение социальных ролей.

– Задачно-уровневая организация образовательного процесса предполагает выделение в структуре образовательного процесса содержательно-организационных циклов-уровней, обусловливает самостоятельную постановку подростком личностно значимых целей и задач на основе самоопределения в многоуровневой программе дополнительного образования детей и обеспечивает внутренне мотивированную творческую самореализацию подростка.

– Многоуровневая программа дополнительного образования детей, являясь отражением социального и педагогического многообразия задач дополнительного образования, реализующаяся при задачно-уровневой организации образовательного процесса, предполагает декомпозицию педагогических целей и задач, сквозное их решение через адекватное содержание образования, структурированное по нескольким уровням, закладывает потребность в творческой самореализации и обеспечивает построение индивидуальной образовательной траектории – программируемого продвижения подростка по образовательному маршруту с индивидуальным содержанием, в индивидуальном темпоритме, обеспечивающей подростку возможность творческой самореализации.

Исследование особенностей образовательного процесса было продолжено в ходе опытно-экспериментальной работы *восьми* образовательных организаций дополнительного образования под эгидой Краевого центра художественного образования «Росток» по теме «*Организация дополнительного образования художественной (художественно-эстетической) направленности широкого круга детей школьного возраста на ознакомительном уровне*» (2013–2015 гг., руководители – д-р пед. наук, доц., Л.А. Косолапова, канд. пед. наук, доц. Е.В. Баталина-Корнева, Н.В. Рочева, канд. пед. наук, доц. С. Сулейманова).

В ходе исследования теоретически обоснованы, разработаны и экспериментально проверены *сущностные характеристики* дополнительного образования художественно-эстетической направленности широкого круга детей школьного возраста на ознакомительном уровне («Эстетического всеобуча»), *содержание*, а также *организационно-педагогические и методические условия* дополнительного образования художественно-эстетической направленности на ознакомительном уровне; теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена *программа мониторинга* дополнительного образования художественной (художественно-эстетической) направленности на ознакомительном уровне.

Практическая значимость исследования заключалась в том, что:

– проанализировано и зафиксировано современное состояние организации художественной (художественно-эстетической) деятельности детей школьного возраста в Пермском крае;

– внесен вклад в решение региональной задачи организации дополнительного образования художественной (художественно-эстетической) направленности на ознакомительном уровне детей разных категорий и разного возраста;

– разработаны и экспериментально проверены варианты комплексов программ, перспективных технологий, форм организации художественной (художественно-эстетической) деятельности, учитывающих институциональные и территориальные особенности;

– возросла методологическая и методическая компетентность педагогов-участников опытно-поисковой работы [6].

В ходе опытно-экспериментальной работы ДЮЦ «Рифей» г. Перми по теме «Детско-юношеский центр “Рифей” как ресурсный центр предъявления нового качества образования через апробацию моделей сотрудничества с образовательными учреждениями Индустриального района по внедрению внеурочной деятельности ФГОС в первых классах» (2011–2016 гг.) была разработана вариативная модель, предусматривающая консолидацию ресурсов нескольких субъектов системы образования, ответ на социальный заказ и запрос детей, родителей, социума, учредителя, государства; предъявление нового качества образования.

Пять вариантов модели рассчитаны на реализацию дополнительных общеобразовательных программ с учетом многих факторов: социального статуса семей, сформированного уровня мотивации у первоклассников к обучению в школе, уровня развития памяти, внимания и познавательных интересов, уровня самооценки, умения работать индивидуально и в коллективе, способности к распределению обязанностей и выполнению разнообразных социальных ролей.

Вариант 1. «Свой выбор» – реализация краткосрочных образовательным программ по выбору – «вертушка».

Вариант 2. «Играя, растем, умнеем, развиваемся» – реализация досуговых образовательных программ.

Вариант 3. «Приобщение и Погружение» – реализация моно- или модульных дополнительных общеобразовательных программ по одной из направленностей.

Вариант 4. «Разные-разные грани» – углубленное дополнительное образование по комплексным дополнительным общеобразовательным программам.

Вариант 5. «Школа полного дня “Образ”» – реализация интегрированной, модульной, социально ориентированной дополнительной общеобразовательной программы в условиях школы полного дня, работающей на базе ДЮЦ «Рифей».

Реализация вариативной модели способствует сохранению здоровья школьников, развитию системы поддержки одаренных детей, выстраиванию индивидуального образовательного маршрута, возможности социализации и организации социальных практик.

1.2. Ряд исследований в области *теории и методики дополнительного образования детей* связаны с проблемой *качества дополнительного образования.*

В опытно-экспериментальную работу по теме «*Мониторинг качества дополнительного образования детей»* (2006–2009 гг., научные руководители – канд. пед. наук, доц. Л.А. Косолапова, канд. пед. наук, доц. С. Сулейманова), направленную на выявление сущности качества дополнительного образования (условий, процесса и результата), условий его обеспечения и мониторинга включились 14 учреждений дополнительного образования г. Перми.

В качестве *гипотезы* было выдвинуто предположение о том, что создание системы мониторинга качества дополнительного образования детей предполагает: учет специфики и закономерностей образовательного процесса, комплексное изучение и оценивание качества ресурсов, условий, процесса и результата дополнительного образования детей, выявление критериев обобщенных характеристик результатов дополнительного образования детей.

Теоретические и практические результаты заключались в следующем:

– разработана и экспериментально проверена возможность введения «внутреннего стандарта» образовательной программы;

– выявлены обобщенные характеристики качества дополнительного образования детей (с учетом уровня получаемого дополнительного образования);

– возросла методологическая и методическая компетентность педагогов-участников эксперимента [8].

Проблеме качества в дополнительном образовании учащихся в ДЮЦ «Рифей» г. Перми уделяется особое внимание [17]. С 2016 г. учреждение является Федеральной экспериментальной площадкой ФГАОУ ДПО АПКиППРО (Москва) под руководством д-ра пед. наук Л.Г. Логиновой. Тема экспериментального исследования «Система оценивания качества дополнительного образования детей: Разработка и апробация внутриорганизационной модели».

Создание дополнительных общеобразовательных программ *нового поколения для детей поколения «Z»* – стратегическая задача программы развития ДЮЦ «Рифей».

Все дополнительные общеобразовательные программы оцениваются по трем основным критериальным рядам:

1. *Структура программы*: наличие в дополнительной общеобразовательной программе требуемых структурных элементов в соответствии с письмом Минобрнауки РФ от 8.11.2015 г. № 09-3242.

2. *Содержательное наполнение программы*: критерии оценки дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы определены в соответствии с методикой оценки Программ в рамках проекта Минобрнауки РФ «Создание и поддержка банка программ в сфере дополнительного образования детей».

3. *Наличие в программе содержания, ориентированного на формирование надпрофессиональных навыков и умений*, сформулированных агентством стратегических инициатив.

Как показывает исследование, качество дополнительного образования начинается с дополнительной общеобразовательной программы, основное предназначение которой – наиболее полное обеспечение права ребенка на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение.

1.3. Следующие исследования в области *теории и методики дополнительного образования детей* направлены на изучение *дополнительного образование детей как элемента открытого образовательного пространства*.

В ходе данных исследований уточнялся смысл понятий: интеграция основного и дополнительного образования; сетевая вариативная модель, социальные связи, родители; учреждение дополнительного образования детей как система и как пространство самоопределения ребенка.

Приведем примеры.

В период 2005–2006 гг. при поддержке городского комитета по образованию и науке г. Перми (ГКОН) был реализован исследовательский проект по теме «Сетевая вариативная модель предпрофильной подготовки учащихся 7, 8, 9-х, классов на основе взаимодействия средней общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования детей». Опытно-экспериментальная работа поводилась под руководством канд. пед. наук, доц. Л.А. Косолаповой, зам. директора ДД(Ю)Т, канд. пед. наук, С. Сулеймановой, зам. директора МОУ СОШ № 28 Я.В. Егоровой, зам. директора ЦДТ «Сигнал» В.В. Пичкалевой.

В ходе педагогического эксперимента было выявлено, что сетевая модель предпрофильной подготовки учащихся может быть представлена в двух вариантах.

Первый вариант отражает сотрудничество средней общеобразовательной школы (СОШ) и учреждения дополнительного образования детей (УДОД), при котором инициатором взаимодействия выступает СОШ, определившая профили обучения в классах III ступени. В этом случае СОШ, выявляя интересы учащихся, формирует заказ – запрос на пробу сил подростков в различных видах предметно-практической деятельности. Благодаря взаимодействию расширяются социальные и научные связи учреждений-партнеров, создается пространство выбора для учащихся. Данный вариант модели отрабатывался с участием СОШ № 28 и ДД(Ю)Т г. Перми.

Второй вариант *сетевой модели предпрофильной подготовки учащихся* отражает ситуацию, когда инициатором взаимодействия выступает УДОД, обладающее необходимой материально-технической базой и кадрами для организации предпрофильной подготовки. Основываясь на анализе существующих и потенциальных возможностей, формируется пакет предложений, включающий набор ориентационных курсов различной направленности. Данный вариант модели экспериментально проверялся Центром детского творчества (ЦДТ) «Сигнал» и СОШ № 109, № 115, № 140.

Разработанная вариативная модель соответствует закономерностям самоопределения учащихся при выборе профиля обучения в старших классах:

– соответствие характера самоопределения возрасту учащихся,

– взаимовлияние внешних (семья, родители, педагоги, СОШ и УДОД, сверстники) и внутренних (эмоциональной, деятельностной, когнитивной составляющих мотивации выбора) факторов обучения;

– изменение соотношения компонентов «могу», «хочу», «надо» при самоопределении на разных возрастных этапах.

На базе ЦДТ «Сигнал» при участии ДЮЦ «Спектр» (г. Губаха), ЦДТ «Ритм», ДЮЦ «Рифей», ДД(Ю)Т ЦДОДД «Луч» было проведено исследование на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Интеграция формального и неформального образования детей и взрослых как фактор поддержки семейного воспитания (на примере учреждений дополнительного образования детей)», выполненное Л.А. Метляковой (2012 г.) под руководством канд. пед. наук, доц. В.В. Коробковой [12].

Теоретически обосновано и экспериментально подтверждено, что процесс интеграции формального и неформального образования детей и взрослых будет эффективным при условии: а) целенаправленной организации информационно-образовательного пространства учреждения, ориентированного на развитие воспитательного потенциала семьи; б) вовлечения детей и взрослых в активное освоение и содержательное наполнение информационно-образовательного пространства учреждения; в) включения детей и взрослых в социокультурную деятельность учреждения, ориентированную на личностное саморазвитие субъектов.

Проблема педагогического сопровождения личностного выбора подростка в ситуации жизненного и профессионального самоопределения и в настоящее время является актуальной [11].

Так, в период 2015–2017 гг. в ЦДТ «Юность» города Перми разработана и реализуется в настоящее время программа, нацеленная на создание условий для участия детей и подростков в практико-ориентированной деятельности с элементами профессиональных действий, обеспечивающих формирование готовности подростков к самоопределению, в том числе – профессиональному (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Г. Липкина).

В соответствии со структурой готовности личности к самоопределению были разработаны следующие проектные линии:

– «Профнавигация» (психолого-педагогическая поддержка формирования у обучаемых готовности к самоопределению);

– «Твой выбор» (система краткосрочных курсов);

– «Профессиональный старт» (система профессиональных проб и практик) [10].

Анализ результатов показывает, что более половины детей-участников данной Программы продолжают углубленно осваивать выбранное направление деятельности по долгосрочным программам дополнительного образования, выстраивая индивидуальную образовательную траекторию. Программа, следовательно, выполняет свою миссию формирования готовности детей к самоопределению. Доказано, что наличие открытого образовательного пространства, обладающего признаком избыточности для осуществления

выбора ребенком вида деятельности, пробы сил, осознания им перспектив своего развития, при помощи педагога, который выступает в роли помощника, т.е. реализует тьюторскую позицию – все это характерно для дополнительного образования, способствующего успешному формированию готовности подростка к самоопределению.

1.4. В отдельную группу мы выделили исследования *в области теории и методики дополнительного образования* детей, направленные на изучение *личностных качеств детей, формируемых средствами дополнительного образования*.

Данные исследования осуществлялись посредством: а) участия в исследованиях, организованные на уровне России (например, Федеральным институтом развития образования (ФИРО), Москва); б) проведения локальных экспериментов в образовательной организации (в частности, в ЦДТ «Ритм», ЦДТ «Шанс»); в) при написании выпускных квалификационных работ магистрантов (ПГГПУ, образовательная программа высшего образования направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Дополнительное образование детей»).

Так, в период с 2013 по 2016 г. была организована опытно-экспериментальная работа по теме «Развитие творческой активности педагогов и детей в УДОД» (научный руководитель – канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник ФИРО С.В. Максимова, Москва, канд. ист. наук, доц. Л.А. Бруцкая). Экспериментальными площадками ФИРО были: ЦДТ «Сигнал» г. Перми, Дом детского творчества с. Карагай, Центр дополнительного образования детей (ЦДОД) «Логос» г. Добрянка, Дом детского творчества (ДДТ) «Дар» г. Кунгур, Верхнегородковский детский центр народных ремесел, п. Верхнечусовские Городки.

На основе сетевого взаимодействия рассмотрены темы «Медийное пространство центра» (Верхнегородковский детский центр народных ремесел), «Стимулирование творческой активности одаренных детей» (ЦДОД «Логос» г. Добрянки), «Социальные пробы – средство развития творческой активности сельских детей и подростков» (ДДТ с. Карагай), «Творческая активность субъектов организации каникулярного отдыха и занятости воспитанников дома детского творчества» (ДДТ «ДАР» г. Кунгура), «Инновационные формы методической деятельности в УДОД как условие развития творческой активности педагогов» (ЦДТ «Сигнал» г. Перми).

Пять творчески активных команд организаций дополнительного образования г. Перми и Пермского края, состоящих из руководителей, их заместителей, методистов, педагогов дополнительного образования и педагогов организаторов разрабатывали.

Исследование носило практико-ориентированный характер; способствовало повышению компетентности педагогов через освоение специально разработанного дистанционного курса (Л.А. Бруцкая), взаимопосещение мастер-классов (в формате «педагогического моста»), вебинаров; результаты обсуждались на круглых столах, научно-практических конференциях [13] .

Сотрудничество с Федеральными научными институтами продолжается и сегодня; так, с 2017 г. Верхнегородковский детский центр народных ремесел – участник сетевой инновационной площадки ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАН» по направлению «Сетевые проекты профессионального развития как фактор становления детского творческого потенциала и раскрытия детской одаренности» (научный руководитель – канд. ист. наук, доцент Л.А. Бруцкая).

Локальные эксперименты в ЦДТ «Ритм» и в ЦДТ «Шанс» были направлены на выявление педагогических условий развития социальной компетентности подростков и творческого потенциала детей в УДОД, соответственно [2; 21; 23; 27].

В ходе исследования в ЦДТ «Шанс» г. Перми по теме «Оценка качества функционирования творческого пространства в учреждении дополнительного образования детей» (2005–2010 гг., научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Ратт) была выявлена роль творческого пространства и его влияние на развитие творческого потенциала личности детей и педагогов.

Проверялась гипотеза: творческое пространство в учреждении дополнительного образования будет максимально активизировать и поддерживать творческую инициативу субъектов образовательного процесса, если будет соответствовать критериям: личностная ориентированность образовательного пространства учреждения, продуктивная система коммуникации; конструктивные механизмы решения конфликтов; использование результата активности детей; педагогическая целесообразность используемых форм в организации мероприятий.

Система критериев качества функционирования творческого пространства в учреждении дополнительного образования обоснована и подкреплена промежуточными результатами исследования.

Разработана и внедрена модель творческого пространства, включающая:

организацию массовых форм творческой деятельности; мотивацию и стимулирование творческой активности детей и подростков; организацию творческого взаимодействия педагогов, детей и родителей по формированию творческого пространства (эмоционально-нравственная атмосфера); формирование корпоративных основ.

Модель творческого пространства экспериментальным путем проверена, апробирована; подтверждена возможность ее адаптации другими учреждениями дополнительного образования.

По итогам исследования, проведенного коллективом экспериментаторов ЦДТ «Ритм» по теме «Качество формирования социальной компетентности у детей и подростков средствами дополнительного образования» (2007–2011 гг., научный руководитель – канд. ист. наук, доц. Э.С. Копысова) была создана классификация факторов и субфакторов, влияющих на формирование и развитие социальной компетентности подростков:

– *фактор собственной активности,*
– *фактор семейного воздействия,*
– *фактор педагогического воздействия,*

– *фактор воздействия референтной группы,*

– *фактор социального окружения.*

Каждый фактор в свою очередь состоит из субфакторов, выделенных и на основе теорий С.Л. Рубинштейна и В.С. Мерлина в числе которых:

– *мотивационно-потребностный* (установки, интересы, ценности);

– *психодинамический* (свойства нервной системы, темперамент);

– *мировоззренческий* (самосознание, жизненная позиция, опыт, религиозные убеждения, уровень толерантности);

– *этнический* (принадлежность к этнической группе, культурные стереотипы);

– *когнитивный*(уровень развития умственных и прочих способностей)

– *валеологический* (физическое, психическое и психологическое здоровье)

– *операционно-поведенческий* (набор конкретных знаний, умений, навыков, которыми может оперировать ребенок в каждой конкретной ситуации).

Определенный вклад в развитие *теории и методики дополнительного образования детей* внесли *магистры педагогического образования* при написании выпускных квалификационных работ (магистратура ПГГПУ, образовательная программа высшего образования направление подготовки 44.04.01, магистерская программа «Дополнительное образование детей», открыта в 2013 г.).

В период 2013–2018 гг. проведено 17 исследований, предметом которых были педагогические условия развития личностных образований: коммуникативных навыков, творческой активности, экологической культуры, дисциплинированности и др. – в условиях дополнительного образования (приложение к статье).

Результаты исследований отражены в статьях, являются основой для проведения авторских семинаров и мастер-классов.

2. Рассмотрим подробнее второе направление исследований за период 1992–2018 гг., направленных на выявление *роли учреждений дополнительного образования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).*

Отметим, одним из первых – в начале 1990-х гг. – к опытно-экспериментальной работе приступил Дворец детского (юношеского) творчества города Перми (ДД(Ю)Т).

Масштабная работа по теме «Компенсаторная деятельность учреждения дополнительного образования по социализации детей-инвалидов» (1991–1996 гг., научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Г.П. Буданова, г. Москва) была проведена в соответствии с требованиями к организации научного педагогического исследования.

В ходе реализации Комплексной целевой программы «Детство. Равные возможности» был разработан *комплекс организационно-педагогических условий*, обеспечивающих «разрыв социальной блокады», расширение жизненного пространства детей-инвалидов (детский церебральный паралич).

Экспериментально проверенный комплекс организационно-педагогических условий опирался на три вида деятельности: образовательная, культурно-досуговая, спортивно-оздоровительная, а также предполагал организацию обучения педагогов и консультирование родителей с приглашением специалистов: медиков, психологов, исследователей в области специальной (коррекционной) педагогики.

В период с 2001 по 2006 гг. ДД(Ю)Т (наряду с муниципальным специальным коррекционным образовательным учреждением «Школа-интернат № 4 для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата» и детскими садами Перми) стал базой диссертационного исследования О.Н. Тверской по теме «Развитие готовности детей к самореализации в условиях семейного воспитания (на примере семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями)», выполненной под руководством д-ра пед. наук, проф. А.И. Санниковой, ПГПУ [26].

Реализация приоритетного проекта Пермского края «Доступное дополнительное образование для детей» (срок реализации – 2017–2021 гг.) позволила обратить должное внимание на получение дополнительного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): обобщить имеющийся опыт и наметить перспективы развития данного направления.

В связи с этим стало очевидной потребность образовательных организаций, педагогов Пермского края в нормативно-правовых, информационных, научно-методических ресурсах, транслировании педагогического опыта работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. Координатором этой деятельности стал ГАУ ДО «Краевой центр художественного образования «Росток» в сотрудничестве с лабораторией дополнительного образования при кафедре педагогики ПГГПУ (д-р пед. наук, проф. Л.А. Косолапова, канд. пед. наук С. Сулейманова), а также кафедр ПГГПУ специальной педагогики и психологии (канд. пед. наук, доц. О.Р. Ворошнина), логопедии (канд. пед. наук, доц. О.Н. Тверская).

В 2016 и 2017 гг. был создан Координационный центр организационно-методического сопровождения работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в системе дополнительного образования Пермского края. В рамках работы Центра:

– изучен опыт 12 регионов РФ, что позволило привлечь к работе ведущих специалистов (педагогов-практиков, ученых) Москвы, Санкт-Петербурга, Челябинска, Новосибирска и др.

– состоялись 4 конкурса педагогического мастерства: краевой конкурс профессионального мастерства педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, «С любовью к детям!» (2016, 2017 гг.) и краевой конкурс методических материалов педагогов дополнительного образования, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (2016, 2017 гг.);

– организована работа 5 краевых творческих лаборатории по освоению новых образовательных технологий (151 педагог);

– проведены 9 круглых столов и 21 мастер-класс; открытый педагогический консилиум (38 участников);

– работала стажировочная площадка (25 участников);

– созданы 4 примерные адаптированные дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы для детей с ограниченными возможностями здоровья художественной направленности (декоративно-прикладное искусство, медиатворчество, музыка, кукольный театр);

– изданы 4 сборника методических материалов [1; 5; 14; 20; 22; 24].

Анализ опыта Перми и Пермского края показывает, что работа с детьми с ОВЗ – значимое направление в деятельности организаций дополнительного образования, требующее консолидации усилий науки и практики.

3. *Согласованное исследование в педагогике (науковедение).*

Примечательно, что в процессе организации прикладных педагогических исследований возникал и был изучен науковедческий вопрос: в чем сущность и каковы преимущества *согласованного исследования*, в котором принимают участие несколько субъектов?

Прецедентом творческого взаимодействия, позволившего ввести термин «согласованное исследование», была организация согласованного исследования по теме «Учебное занятие в учреждении дополнительного образования детей» в Санкт-Петербурге (1999–2000 гг.), что было описано и обобщено Э.В. Шаговой (СПб., 2001). Одним из вариантов согласованного исследования можно считать работу группы педагогов конкретного учреждения дополнительного образования детей (УДОД) над единой методической темой, что часто встречалось и встречается в педагогической практике.

В 2006–2009 гг. в работу Центра инновационного опыта «*Мониторинг качества дополнительного образования детей» в рамках единой темы и «предметного поля»* включились 14 учреждений дополнительного образования детей г. Перми, а именно: Дворец детского (юношеского) творчества, ЦДТ «Детство», ЦДТ «Исток», СДЮШОР «Киокушинкай», ГОУ ДОД «Краевой эколого-биологический центр», ЦДОД «Мотовилиха», ДЮСТШ «Нортон-юниор», ДДТ «Пермячок», ЦДОД «Радуга», ЦДТ «Ритм», ДЮЦ «Рифей», ЦДТ «Сигнал», ЦДТ «Шанс», ЦДТ «Юность.

Данные учреждения стали организаторами локальных экспериментов в рамках согласованного исследования. В исследовательскую деятельность включились около 100 педагогов из вышеназванных учреждений дополнительного образования детей.

Не менее масштабным было исследование (2013–2015 гг.) по теме «*Организация дополнительного образования художественной (художественно-эстетической) направленности широкого круга детей школьного возраста на ознакомительном уровне*», в которое включились 8 организаций дополнительного образования: Краевой центр художественного образования «Росток», детские школы искусств им. А.П. Собянина» п. Куеда, п. Сылва, д. Кондратово, с. Лобаново, детская музыкальная школа № 2 «Камертон» г. Березники, средние общеобразовательные школы «Шерьинская – Базовая школа» Нытвенского р-на, № 3 г. Краснокамска.

Опыт проведения данных масштабных исследований позволил сделать вывод, что *согласованное исследование* – это скоординированная научно-практическая работа над решением базовой (ключевой) проблемы, которая охарактеризована в общей исследовательской программе, и конкретизирована в каждом из исследовательских проектов участников. Данный вид исследования предполагает общую тему, которая конкретизирована в темах исследовательских проектов участников согласованного исследования; для данной формы организации исследования характерны *общий (единый) объект* и *специфические предметы* исследований; свои цели в каждом исследовательском проекте (соответственно – и ожидаемые результаты), но результаты дополняют друг друга и становятся общим достоянием всей команды исследователей [12].

Организации системной опытно-экспериментальной работы в учреждениях дополнительного образования способствовала деятельность Лаборатории дополнительного образования детей, которая была создана в 2007 г. при кафедре педагогики ПГГПУ. В задачи Лаборатории входит:

– разработка приоритетных направлений развития системы дополнительного образования детей;

– поддержка и развитие наукоориентированной практики и практико-ориентированной науки;

– выявление и поддержка инновационной деятельности в системе дополнительного образования детей.

В центре внимания лаборатории:

– проведение анализа достижений педагогической науки;

– разработка тематики и программ педагогических исследований;

– разработка концепций, программ, моделей и сценариев проведения конференций, круглых столов, семинаров, конкурсов;

– консультации по проблемам опытно-экспериментальной работы по проблемам дополнительного образования детей, инновационной деятельности учреждений и педагогов;

– издание материалов из опыта работы образовательной организации и педагогов;

– систематизация и публикация материалов научно-практических мероприятий.

По инициативе Лаборатории с 2009 г. проводится олимпиада по истории, теории и практике дополнительного образования, которая, как показывает опыт, пользуется популярностью; Конкурс методических и научно-методических изданий (с 2009 г.), что повысило публикационную активность и издательскую культуру учреждений [3; 4; 7; 18; 19]; выпущены сборники авторских программ 2008, 2012 гг. [15; 16], многочисленные сборники материалов научно-практических конференций и сборников материалов по итогам опытно-экспериментальной и инновационной деятельности организаций.

Таким образом, лаборатория является ресурсом, обеспечивающим научное сопровождение деятельности учреждений дополнительного образования детей руководящих, методических и педагогических кадров.

Подводя итоги, отметим, что период, проанализированный в статье, отражает тенденции развития дополнительного образования в России. Исследователями Перми и Пермского края внесен определенный вклад в развитие

1) теории и методики дополнительного образования детей (определение особенностей образовательного процесса как уровневого процесса, предполагающего разработку индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, характеристик качества дополнительного образования, рассмотрения дополнительного образования детей как элемента открытого образовательного пространства, условий, необходимых для формирования личностных качеств обучающихся средствами дополнительного образования;

2) выявление возможностей учреждений дополнительного образования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);

3) в развитие науковедческих аспектов посредством выявления особенностей и потенциала согласованного исследования в педагогике.

Потребности практики обусловливали формирование заказа на проведение исследований, опытно-экспериментальную проверку инновационных идей, что получало отклик представителей Пермской науки.

В свою очередь включение ученых в разработку проблем дополнительного образования стимулировало активность педагогов в осмыслении лучших практик, подготовке публикаций, обеспечивала повышение его качества.

Список литературы

1. Банк дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: http://rostok-perm.ru/projects/ovz/programs/ (дата обращения: 30.11.2017).

2. *Бисерова М.Ю.* Роспись по рельефной шкатулке: метод. пособие / Центр дет. творчества «Шанс» г. Перми. – Пермь, 2015. – 53 с.

3. Взаимодействие учреждений дополнительного образования детей со школами: социально-педагогический аспект: сб. ст. и метод. материалов из опыта работы пед. коллектива МАОУ ДОД ЦДТ «Исток» / авт.-сост. О.П. Стрелкова, Л.А. Камашева, О.А. Осинкина, С.С. Денисова; под ред. О.П. Стрелковой, С. Сулеймановой. – Пермь, 2013. – 101 с.

4. Да здравствует, Игра! Сб. сценариев досуговых программ / сост. И.Ю. Козлова, А.В. Гранкина, Е.Е. Ермакова ; МАУ ДО ЦДТ «Юность» г. Перми. – Пермь, 2015. – 102 с.

5. Дополнительное образование – неограниченные возможности: сб. адапт. доп. общеобразоват. программ / сост. Т.А. Сибирякова, Н.В. Рочева, С. Сулейманова ; под общ. ред. Л.А. Косолаповой. – Пермь, 2017. – 258 с.

6. Дополнительное образование широкого круга детей школьного возраста: направленность художественная, уровень ознакомительный: рабочие

материалы опытно-экспериментальной работы / под общ. ред. Л.А. Косолаповой, Е.В. Баталиной-Корневой, Н.В. Рочевой, С. Сулеймановой. – Пермь: КГАОУ ДОД КЦХТУ «Росток», 2014. – 121 с.

7. Живая нить традиций: сб. метод. материалов для руководителей детских фольклорных коллективов: в 4 ч. / сост. Г.В. Алтынцева; Перм. муниципальный р-н; МАОУ ДО «Импульс. – Пермь, 2016. – 106 с.

8. Качество дополнительного образования детей (результаты согласованного исследования): сб. метод. материалов / под ред. Л.А. Косолаповой, С. Сулеймановой / Департамент образования администрации г. Перми, МОУ ДОД «ДД(Ю)Т» г. Перми. – Пермь, 2009. – 100 с.

9. *Косолапова Л.А., Копысова Э.С., Сулейманова С.* Описание матричной модели задачно-уровневого дополнительного образования детей // Эксперимент во дворце: модель уровневого дополнительного образования детей. Материалы науч.-практ. конф. Кн. I. Департамент образования администрации г. Перми, МОУ ДОД «ДД(Ю)Т» г. Перми. – Пермь, 2001. – С. 39–51.

10. *Косолапова Л.А., Липкина Н.Г.* Пространства личностного самоопределения подростка [Электронный ресурс] //Международный научно-исследовательский журнал [Research Journal of International Studies]. – 2018. – № 01(67), ч. 4. (янв.). – С. 44–47. – URL: https://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/1-4-67.pdf (доступ свободный).

11. *Косолапова Л.А. Сулейманова С., Егорова Я.В., Пичкалёва В.В.* Сетевая вариативная модель предпрофильной подготовки учащихся 7, 8, 9-х классов на основе взаимодействия средней общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования детей // Дополнительное образование детей в современных условиях: материалы науч.-практ. конф., посв. 70-летию С.-Петерб. ГДТЮ (СПб., 8–9 февраля 2007 г.) / ред. кол. Э.И. Архипова, А.Т. Бойцова, М.Р. Катунова и др. Ч. 2. Взаимодействие основного и дополнительного образования. – СПб.: С.-Петерб. ГДТЮ, 2007. – С. 4–9.

12. *Метлякова Л.А.* Интеграция формального и неформального образования детей и взрослых как фактор поддержки семейного воспитания (на примере учреждений дополнительного образования детей): автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ижевск, 2012. – 24 с.

13. Методическая деятельность в учреждении дополнительного образования: развитие творческой активности педагогов: сб. ст. и метод. материалов / сост. Е.В. Рудоус; под ред. С. Сулеймановой, Л.А. Косолаповой. – Пермь: От и ДО, 2015. – 104 с.

14. Методические рекомендации по созданию условий реализации дополнительных общеобразовательных программ и условий формирования развивающей среды, способствующей социализации и профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья / сост. Е.Е. Аюпова, О.Р. Ворошнина, А.А. Наумов, О.Н. Тверская, Т.Э. Токаева ; под общ. ред. О.Р. Ворошниной. – Пермь, 2017. – 166 с.

15. Мечта. Самоопределение. Самореализация: сб. авторских программ доп. образования детей / Департамент образования администрации г. Перми; Кафедра педагогики ПГГПУ, Лаборатория дополнительного образования детей. МОУ ДОВ «Исследовательский центр развития системы образования» г. Перми. – Пермь, 2009. – 112 с.

16. Мечта. Самоопределение. Самореализация: сб. авторских образоват. программ доп. образования детей. Вып. 3 / сост. С. Сулейманова, Е.В. Рудоус; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 356 с.

17. Мониторинг эффективности качества образовательного процесса в дополнительном образовании: сб. метод. материалов / МАОУ ДОД «Детско-юношеский центр “Рифей”» г. Перми. – Пермь, 2010. – 56 с.

18. Наш целый мир! Он не делим на части! Теория и практика интегрированного занятия в учреждении дополнительного образования / сост. О.В. Лысова; под общ. ред. С. Сулеймановой; МАУ ДПО «ИМЦ». – Губаха, 2016. – 134 с.

19. О результативности деятельности педагога дополнительного образования: материалы науч.-практ. конф МАУ ДО ЦДТ «Юность» / под ред. Н.Г. Липкиной. – Пермь: МАУ ДО ЦДТ «Юность», 2018. – 106 с.

20. Открытый мир: объединяем усилия: матер. Всерос. (с междунар. участием) форума (12–14 декабря 2017 г., г. Пермь) / отв. ред. О.Р. Ворошнина; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 386 с.

21. Процесс разработки детской коллекции одежды: метод. пособие / Т.Г. Мартынова; Центр дет. творчества «Шанс» г. Перми. – Пермь, 2015. – 59 с.

22. Расширяя границы: сб. работ победителей и призеров Краевого конкурса методических материалов по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / под общ. ред. Л.А. Косолаповой. – Пермь: ГАУ ДО «КЦХО “Росток”», 2017. – 156 с.

23. «РИТМ»: Развитие. Инновации. Творчество. Методики / ред. кол.: Э.С. Копысова. Н.Б. Орлова, Е.Н. Шардина. – Пермь, 2010. – 76 с.

24. Словарь. Основы коррекционной педагогики, специальной психологии, комплексной реабилитации: учеб.-справ. пособие / В.А. Бронников, Т.В. Зозуля, Ю.И. Кравцов, М.С. Надымова; под ред. В.А. Бронникова, О.Н. Тверской. – Пермь, 2017. – 258 с.

25. *Сулейманова С.* Педагогическое стимулирование творческой самореализации подростков в дополнительном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Пермь, 2004. – 231 с.

26. *Тверская О.Н.* Развитие готовности детей к самореализации в условиях семейного воспитания (на примере семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями): автореф. дис. … канд. пед. наук. – Пермь, 2006. – 26 с.

27. Центру детского творчества «Ритм» 40 лет! Размышляем… Исследуем. Творим! Мечтаем!!! / ред. кол.: Н.Б. Орлова, Е.Н. Шардина, С.В. Зобнина. – Пермь, 2013. – 160 с.

Приложение

Тематика магистерских работ (в хронологическом порядке)

2013–2015 гг.

Баяндина Т.В. Сотрудничество организации дополнительного образования и средней общеобразовательной школы при реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Г. Липкина)

Бурджаева В.В. Организационно-педагогические условия сохранения и развития детского академического хора в организации дополнительного образования (научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Л.А. Косолапова)

Клюкина Е.В. Развитие творческой активности подростков в условиях дополнительного образования (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С. Сулейманова)

Трясцина Н.С. Развитие коммуникативных навыков у подростков с девиантным поведением посредством игры (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.П. Гаврилова)

2014–2016 гг.

Борщевская Е.О. Дополнительное образование подростка как фактор воспитания его дисциплинированности (научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Р.А. Рогожникова)

Копытова И.М. Интеллектуально-познавательные игры младших подростков как средство предупреждения педагогической запущенности в условиях дополнительного образования (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.П. Гаврилова)

Прокопец Л.В. Организационно-педагогические условия дополнительного образования детей дошкольного возраста на основе Монтессори-педагогики (научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Л.А. Косолапова)

Харитонова Л.Ю. Формирование экологической культуры при изучении природы во внеурочной деятельности в условиях дополнительного образования детей (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Г. Липкина)

2015–2017 гг.

Батакис Д.А. Достижение личностных результатов младших школьников в условиях дополнительного образования (*на примере театральной студии*) (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Г. Липкина)

Петрова М.А. Воспитание ценностного отношения к народной культуре у детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования *(на примере фольклорного ансамбля)* (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С. Сулейманова)

Рубцова М.А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников в учебно-познавательной деятельности в условиях дополнительного образования (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.А. Гангнус)

Тарантина О.А. Дидактические условия развития инициативности детей старшего дошкольного возраста в контексте дополнительного образования (научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Л.А. Косолапова)

2016–2018 гг.

Бегашова М.В. Фотоискусство как средство самореализации подростков, вовлеченных в молодежную субкультуру, в условиях дополнительного образования детей (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.А. Гангнус)

Казымова О.А. Формирование социальной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С. Сулейманова)

Оборина Е.М. Профессиональное самоопределение школьников в условиях дополнительного образования (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Г. Липкина)

Путина Н.Н. Воспитание у подростков ценностного отношения к человеку в процессе социальной деятельности (*в условиях дополнительного образования*) (научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Р.А. Рогожникова)

Чубис С.Г. Формирование навыка самоконтроля у младших подростков в условиях детского театрального коллектива (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. С. Сулейманова)

УДК 376-053

Казымова Ольга Анатольевна
методист

МАОУ ДО «Детско-юношеский центр “Импульс”», Пермский край, Россия
614506, Пермский край, Пермский район,
д. Кондратово, ул. Камская, 5 «б», тел.+7 (342) 232-01-24
e-mail: mou_duts@mail.ru

Сулейманова Сания
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, тел. + 7 (342) 238-63-72
e-mail: pedagog@pspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Olga A. Kazymova
Methodist

Municipal Autonomous Educational Institution of Additional Education «Children and Youth Center «Impulse»,
5 «b», Kamskaya, 614506, Kondratovo, Perm district, Perm region, Russia
e-mail: mou_duts@mail.ru

Sania Suleymanova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University» Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: pedagog@pspu.ru

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES IN CHILDREN WITH DISABILITIES IN TERMS OFSUPPLEMENTARYEDUCATION

Аннотация. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство организации дополнительного образования.

© Казымова О.А., Сулейманова С., 2018

Ключевые слова: компетенция, социальная компетенция, дети с ограниченными возможностями здоровья, модель формирования социальной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья, дополнительное образование.

Abstract. The article presents the results of experimental work on the inclusion of children with disabilities in the educational space of the institution of additional education.

Key words: competence, social competence, children with disabilities, a model of the formation of social competence in children with disabilities, additional education.

Формирование социальных компетенций у детей и подростков на всех стадиях образования на сегодняшний день остается одной из актуальных педагогических проблем, в связи с тем, что современная действительность предъявляет повышенные требования к обществу, в том числе к подрастающему поколению. Сегодня молодежь должна обладать такими качествами как активность, самостоятельность, ответственность, стремление и готовность к созиданию, поиску нестандартных решений, умением быстро социализироваться в стремительно изменяющемся социуме и другими качествами, позволяющими быть востребованными, успешными, в конечном итоге самореализоваться в различных сферах жизнедеятельности.

Вместе с тем, социальная ситуация, сложившаяся сегодня в российском обществе такова, что в образовательных организациях ежегодно увеличивается численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе детей-инвалидов. По данным Федеральной службы статистики, только в общеобразовательных учреждениях доля детей с ОВЗ в общей численности обучающихся возросла с 2,6 % в 2011/2012 учебном году до 4 % в 2017/2018 учебном году [2].

Актуальность проблемы включения в образовательное пространство детей с ОВЗ подтверждается нормативно-правовыми документами. Основополагающим является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Закон об образовании), в котором закреплены регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе «инклюзивного образования» и механизмы его реализации [5] и ряд других.

В силу своих психофизических особенностей дети с ОВЗ нуждаются в создании оптимальных условий для получения безбарьерного доступа к ресурсам, обеспечивающим им право наиболее полно принимать участие во всех сферах жизни общества. Для решения этой важной социальной проблемы специалистам необходимо обратить пристальное внимание на формирование социальных компетенций у детей с ОВЗ.

Наиболее благоприятной средой, в которой формирование социальных компетенций детей с ОВЗ будет эффективным, отличающимся устойчивым результатом, является дополнительное образование.

Актуальность нашего исследования обусловлена востребованностью в обществе и значимостью формирования социальных компетенций у детей с ОВЗ и тем, что на современном этапе вопросы, касающиеся их включения не только в образовательную, но и в социальную среду в целом, решаются без каких-либо затруднений. Это подтверждает ее недостаточная разработанность в теоретическом и практическом плане.

Сложность решения этих проблем выражена *противоречиями:*

– между потребностью общества в социально компетентных гражданах и отсутствием научно-обоснованных педагогических моделей, ориентированных на формирование социальной компетентности у детей с ОВЗ;

– между приоритетом социального становления личности ребенка и недостаточностью психолого-педагогических исследований, раскрывающих пути и способы формирования социальной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования;

– между объективной необходимостью формирования социальной компетентности у детей с ОВЗ и неумением педагогов использовать в полной мере преимущества дополнительного образования для достижения этой цели.

Исходя из противоречий, нами определена проблема исследования: *каковы условия формирования социальных компетенций у детей с ОВЗ в условиях учреждения дополнительного образования?*

В соответствии с пунктом 16 статьи 2 Закона об образовании «обучающийся с ОВЗ» – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [5].

На основе изучения научно-методической литературы, мы сделали вывод о существовании нескольких групп детей с ОВЗ. Наиболее современной является классификация, предложенная В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, в которую включены 8 нозологических групп детей, объединенных по видам дефектов [4]. Для проведения опытно-экспериментальной работы нами были сформированы группы детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Изучив научно-методическую литературу, сущность, содержание и компонентный состав понятий «компетенция», «социальная компетенция», мы сравнили их с понятием «социальная компетентность». Нами установлено, что «социальная компетенция» – это сложное понятие и неразрывно рассматривается другим понятием – «социальная компетентность».

Социальная компетенция – это интегративная характеристика личности, включающая компоненты:

– когнитивный, связанный с представлениями о способах и правилах социального взаимодействия (в частности, нормы поведения в обществе, нормы общения);

– мотивационно-ценностный, включающий отношение к себе и другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, заботы, милосердия; наличия мотивации достижения в собственном поведении и в совместной групповой деятельности;

– деятельностный, предполагающий сформированность навыков самоорганизации, самоконтроля, навыков конструктивного неконфликтного взаимодействия, а также выбор адекватных ситуации способов общения и поведения.

Рассматривая уровни развития социальных компетенций, можно выделить низкий, средний и высокий. Для низкого уровня характерна низкая степень сформированности обязательных для продуктивного социального взаимодействия личностных новообразований. Средний уровень, при котором отдельные показатели социальных компетенций сформированы на достаточном уровне и могут быть основой для достижения успеха в социально-значимой деятельности или взаимодействии, а другие остаются на низком уровне развития и затрудняют социальное взаимодействие. Высокий уровень, отличающийся достижением устойчивого развития всех личностных новообразований возраста, которые обеспечивают успех в социальной деятельности [1].

Таким образом, изучение вопросов формирования социальных компетенций у детей с ОВЗ, в целом и в частности, у детей с ЗПР – является актуальным направлением и требует поиска новых форм, методов в педагогической практике. Сформированность социальных компетенций – это залог приобретения обучающимися опыта успешного социального взаимодействия, как в учебной деятельности, так и в общественной.

Личность ребенка с ОВЗ, с его потребностями и интересами должна быть в центре целенаправленного педагогического процесса. При этом необходимо обеспечивать не коррекцию отдельно взятых функций, а реализацию целостного подхода к ребенку через обеспечение его запросов и потребностей с развитием его потенциальных возможностей (физических, психических), которые необходимы для самостоятельной и полноценной жизни.

В этом направлении деятельности организации дополнительного образования имеют большой потенциал.

Дополнительное образование является сферой научных интересов многих исследователей, которые раскрывают феномен дополнительного образования в современных условиях (Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова, А.К. Бруднов, Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова) [3].

В качестве одной из главных задач их деятельности рассматривается социализация подрастающего поколения. Как уже отмечалось, имеющаяся сегодня социальная действительность требует выдвижения на передний план личности, способной действовать универсально, владеющей культурой жизненного самоопределения, умеющей адаптироваться в изменяющихся условиях, т.е. личность социально компетентную. Дополнительное образование в процессе становления ребенка вооружает его не суммой знаний учебных предметов, а целостной культурой, которая дает свободу самоопределения личности в будущей самостоятельной жизни.

Вместе с тем, как сфера услуг, дополнительное образование должно очень четко ориентироваться на конкретные ожидания, интересы, потребности, нужды и образовательные запросы детей, их родителей, разных социальных групп населения.

Возможности дополнительного образования для детей с ОВЗ жизненно значимы, и ряд исследователей это подтверждает (В.П. Голованов, О.Е. Лебедев, И.И. Фришман).

Основываясь на своей уникальности и преимуществах, дополнительное образование способствует воспитанию и социализации личности ребенка с ОВЗ, коррекции его психических и физических функций через выявление, развитие, поддержку проявлений его способностей в дружественной для него среде, обеспечивая успешность прохождения процесса интеграции и социализации в обществе.

Ресурсность дополнительного образования в процессе работы с детьми с ОВЗ подтверждается статистикой. По информации, представленной в аналитическом докладе за 2017 г. о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации в условиях реализации Концепции развития дополнительного образования детей, следует сделать вывод о важности задач в области обеспечения доступности дополнительного образования для детей с ОВЗ. Так, зафиксирован рост численности детей с ОВЗ, обучающихся по адаптированным дополнительным образовательным общеразвивающим программам в организациях дополнительного образования – с 74 748 человек в 2011 г. до 83 413 человек в 2016 г., рост составил 11,6 %.

Анализ информационно-методической литературы показал, что учреждениями дополнительного образования накоплен большой опыт по работе с детьми с ОВЗ. Изучив региональный опыт организаций дополнительного образования по работе с детьми с ОВЗ, мы пришли к выводу, что данное направление считается одним из приоритетных. Большое внимание уделяется развитию системы работы с детьми с ОВЗ с учетом региональных особенностей. Созданный на базе ГАУ ДО КЦХО «Росток» координационный центр целенаправленно проводит мероприятия, ориентированные на повышение профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

В муниципальных и городских организациях дополнительного образования создаются условия для безбарьерного доступа детей с ОВЗ к развивающей среде. Разнообразием форм и содержанием стали отличаться образовательные и культурно-досуговые услуги, педагоги применяют наиболее эффективные формы и методы работы с детьми с ОВЗ, направленные на формирование социальных компетенций, что ставит организации перед необходимость выстраивать модели (системы), способствующие наиболее полному включению детей с ОВЗ, их родителей в образовательное пространство. Разрабатываемые модели (системы), предусматривают развитие материально-технической базы, методического обеспечения, разработку комплексов педагогического мониторинга и административного контроля. Все это позволяет добиваться определенных успехов детям с ОВЗ в различных мероприятиях, а самое главное, способствует формированию социальных компетенций.

Вместе с тем, у специалистов всегда будут возникать проблемы и вопросы о том, каким образом сделать условия развивающей среды

организации дополнительного образования еще более доступными с учетом особенностей, потребностей и ожиданий детей с ОВЗ, имеющихся ресурсов, использованием передовых идей теории и практики дополнительного образования.

В качестве объекта нашего исследования выступил образовательный процесс, обеспечивающий включение для детей с ОВЗ в пространство учреждения дополнительного образования». Предмет исследования – процесс формирования социальных компетенций у детей с ОВЗ.

Цель исследования состояла в том, чтобы разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования социальных компетенций у детей с ОВЗ в условиях учреждения дополнительного образования.

В качестве гипотезы нами выдвинуто предположение о том, что процесс формирования социальных компетенций у детей с ОВЗ, обучающихся в организации дополнительного образования будет эффективным, если будут реализованы следующие условия:

– выявлен исходный уровень сформированности социальных компетенций у детей с ОВЗ;

– разработана, теоретически обоснована и реализована модель, направленная на формирование социальных компетенций у детей с ОВЗ, имеющая модульную структуру и включающая в себя «Образовательный» и «Культурно-досуговый» модули;

– систематически проводится исходная, текущая, итоговая диагностика, позволяющая определить динамику сформированности социальных компетенций у детей с ОВЗ;

– обеспечено включение детей с ОВЗ в образовательное пространство учреждения дополнительного образования посредством реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, проведения обучающих, воспитательных и культурно-досуговых мероприятий;

– предусмотрено привлечение родителей через их участие в мероприятиях, оказание им консультативной помощи;

– разработан и реализуется план мероприятий по повышению уровня профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования.

В качестве базы исследования было выбрано муниципальное автономное муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр «Импульс» Пермского района (МАОУ ДО «ДЮЦ «Импульс», Центр).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с декабря 2016 по июнь 2018 г. В исследовании приняли участие 26 детей с ОВЗ в возрасте от 11 до 14 лет (нозологическая группа «обучающиеся с задержкой психического развития»), участники исследования занимались в творческих коллективах Центра «Фантазеры» – первая экспериментальная группа (13 человек) и «Рукодельница» – вторая экспериментальная группа (13 человек). На начало эксперимента дети обучались в коллективах первый год.

В ходе констатирующего этапа с помощью диагностических методик: «Шкала социальной компетентности» (автор – А.М. Прихожан), «Исследование самооценки» (Дембо – Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан), методика для изучения социализированности учащегося (автор – М.И. Рожков) и педагогического наблюдения нами был выявлен исходный уровень сформированности социальных компетенций у обучающихся экспериментальных групп.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили, что у обучающихся с ОВЗ в обеих группах уровень сформированности социальных компетенций отстает от их реального хронологического возраста.

На низком уровне оказались сформированы компоненты: «уверенность в себе» – у 42 % детей, «интерес к социальной жизни, наличие увлечений» (39 %), «самостоятельность» (46 %), «отношение к своим обязанностям» (31 %) (по методике А.М. Прихожан); «тенденция к завышенной самооценке» (21 %) (методика Дембо – Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан); «социальная активность» (57 %) и «нравственная воспитанность» (69 %) (методика М.И. Рожкова). Средний уровень по данным показателям в совокупности выявлен у 10 человек (38 %), высокий уровень не диагностирован. Отметим, что такой уровень сформированности социальных компетенций, в целом, характерен для детей с ЗПР.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, результатов констатирующего этапа эксперимента, опыта коллег из организаций дополнительного образования нами была разработана модель, нацеленная на создание в МАОУ ДО «ДЮЦ «Импульс» организационно-педагогических условий для формирования социальных компетенций детей с ОВЗ, способствующих удовлетворению их общих и особых образовательных потребностей.

Модель учитывала особенности детей с ОВЗ, вызывающих ограничения в жизнедеятельности в целом, что способствует социальной дезадаптации, которая проявляется затруднениями в общении и обучении, неумении проявлять свои личностные качества, выстраивать для себя жизненные цели.

Модель включала два модуля: «Образовательный» и «Культурно-досуговый», их содержание определено в соответствии с запросами, потребностями и ожиданиями целевой группы – детей с ОВЗ и их родителей, определенных в ходе изучения спроса на услуги дополнительного образования.

Отличительный признак модели состоит в том, что модули могут быть реализованы автономно и независимо друг от друга, в нашем понимании взаимосвязь модулей обязательна, так как направлена на достижение стойкого результата генеральной цели модели..

Для успешной реализации каждого из модулей было предусмотрено создание определенных условий (организационных, кадровых, научно-методических, материально-технических, информационных), а также методическое, информационное сопровождение, привлечение ресурсов социума.

В ходе реализации модели обучающимся с ОВЗ предоставлялись образовательные услуги по 7 адаптированным дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам художественной направленности:

– «Фантазеры» (декоративно-прикладное творчество) – 13 человек;
– «Мир песен» (вокальное творчество) – 15 человек;
– «Родное и близкое» (фольклор) – 9 человек;
– «Магия театра» (театральное творчество) – 12 человек;
– «Рукодельница» (декоративно-прикладное творчество) – 13 человек;
– «Художественная обработка древесины» (декоративно-прикладное творчество) – 7 человек;
– «Рукоделие» (декоративно-прикладное творчество) – 13 человек.

На формирующем этапе эксперимента нами был реализован комплекс культурно-досуговых мероприятий (выставки, конкурсы, фестивали, концерты и др.), в которых приняли участие 651 обучающийся с ОВЗ, что составляет 71 % от общей численности детей с ОВЗ в 26 общеобразовательных организациях Пермского муниципального района проживающих (917 человек). В сравнении с 2016/2017 учебным годом количество детей с ОВЗ, участвующих в мероприятиях Центра увеличилось на 289 человек (на 79,8 %).

Для обеспечения целенаправленной работы с детьми с ОВЗ были заключены договоры о совместной деятельности и безвозмездном пользовании помещениями и материально-техническими ресурсами, необходимыми для реализации образовательного процесса с общеобразовательными организациями Пермского муниципального района.

В сентябре-октябре 2017 г. целенаправленно было организовано участие пяти педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в серии обучающих семинаров-практикумов и творческих лабораторий художественной направленности, проведенных на базе Краевого центра художественного образования «Росток», являющегося координационным центром организационно-методического сопровождения работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в системе дополнительного образования Пермского края. В рамках краевых творческих лабораторий педагоги Центра представили опыт своей работы с детьми с ОВЗ в фольклорном и театральном коллективах (Г.В. Алтынцева, С.Г. Чубис).

В ходе формирующего эксперимента, на заседаниях районного методического объединения педагогов дополнительного образования, рассмотрены вопросы работы с детьми с ОВЗ: «Формирование социальной компетенции у детей с ОВЗ» (сентябрь 2017 г.); «Обеспечение информационной открытости системы дополнительного образования детей» (декабрь 2017 г.); «Обеспечение доступности дополнительного образования для детей с особыми образовательными потребностями (одаренные, дети-инвалиды, дети с ОВЗ)» (февраль 2018 г.); «Развитие профессионального мастерства и уровня компетенций педагогов» (апрель 2018 г.) тогда как в 2016/2017 учебном году и в предыдущие годы подобные вопросы не рассматривались.

Сравнительный анализ, проведенный на контрольном этапе эксперимента, показал устойчивый рост и количественных, и качественных показателей.

Количественные показатели подтверждаются увеличением охвата детей с ОВЗ дополнительным образованием от общей численности обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных организациях Пермского муниципального района: в 2017/2018 учебном году – 81 чел. (8,8 % от 917 человек), по сравнению с 2016/2017 учебным годом (7,6 % от 907 человек) и 2015/2016 учебном году (4,6 % от 817 человек). Рост данного показателя демонстрирует востребованность и доступность услуг дополнительного образования для категории детей с ОВЗ.

В 2017/2018 учебном году все детские объединения стабильно функционировали, сохранность контингента учащихся с ОВЗ составила 100 %, что подтверждается педагогами дополнительного образования в информационных справках по итогам работы за год.

На 79,8 % возросло количество детей с ОВЗ, принимавших участие в культурно-массовых мероприятиях Центра – с 362 человек в 2016/2017 учебном году до 651 человек в 2017/2018 учебном году. Количество мероприятий в 2017/2018 учебном году составило 9, в 2016/2017 – 6. Дети с ОВЗ наравне со сверстниками участвуют в конкурсных мероприятиях, добиваясь стабильно высоких и хороших результатов. Необходимо отметить, что в мероприятиях МАОУ ДО «ДЮЦ «Импульс» принимали участие и дети с ОВЗ, обучающиеся в общеобразовательных организациях Пермского муниципального района.

Качественные показатели реализации модели представлены положительными изменениями личностных характеристик детей с ОВЗ, подтвержденными в ходе проведения тех же диагностических методик, которые использовались на констатирующем этапе. Наряду с показателями низкого и среднего уровней зафиксирован высокий уровень сформированности социальных компетенций у детей с ОВЗ. Повысился уровень таких показателей как: «нравственное поведение» «интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями», «развитие общения», «отношение к своим обязанностям» и других. Вместе с тем, анализ реализации модели показал, что в «Образовательный» и «Культурно-досуговый» модули необходимо включить учебные занятия и мероприятия, направленных на повышение уверенности в себе и самостоятельности.

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что экспериментальная группа 1 в течение опытно-экспериментальной работы была более активна, чем группа 2. Дети, входившие в группу 1 приняли участие в 5 школьных, 4 поселковых, 4 районных и в 8 краевых мероприятиях. По содержанию это были мероприятия художественной направленности (выставки, фестивали), конкурсы исследовательских работ, конкурсы проектов.

В отношении группы 2 необходимо отметить, что входящие в нее дети с ОВЗ также принимали участие в различных мероприятиях, но значительно меньше по количеству и уровню результатов. В основном это были мероприятия, проводимые на базе общеобразовательной организации

(выставка-конкурс декоративно-прикладного творчества и 3 праздника, приуроченные к календарным датам) и на районном уровне – 3 мероприятия (2 выставки и конкурс талантов) на уровне МАОУ ДО «ДЮЦ «Импульс».

В показателях группы 1 прослеживается устойчивая положительная динамика в формировании социальных компетенций: в среднем у 9 человек (69,2 %) по всем показателям зафиксирован высокий уровень и средний уровень, 4 человека (30,8 %) наряду с показателями низкого уровня по некоторым позициям вышли на средний уровень.

Несколько ниже показатели в группе 2. По сравнению с исходной диагностикой наметилась тенденция стабильности по среднему уровню и переход на высокий уровень: высокий уровень показателей зафиксирован у 3 чел. (23 %), средний – у 7 чел. (54 %), низкий – у 3 чел. (23 %).

Результаты контрольного эксперимента подтвердили, что целенаправленная работа в рамках реализации модели формирования социальных компетенций у детей с ОВЗ в благоприятных условиях организации дополнительного образования позволяет достичь устойчивых положительных личностных изменений.

Обобщая результаты проведенного эксперимента, отметим, что основной упор в экспериментальной работе был сделан на реализацию адаптированных дополнительных образовательных общеразвивающих программ и проведение культурно-массовых мероприятий. Работа с родителями детей с ОВЗ, как показал анализ, находится на стадии становления.

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы, можно отметить, что организация работы с детьми с ОВЗ является важной не только психолого-педагогической, но и социальной проблемой. На современном этапе необходимо формировать у детей с ОВЗ социальные компетенции через включение их в систему общественных отношений.

Список литературы

1. *Гумерова А.М.* Исследование социальных компетенций младших школьников [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 24. – С. 428–429. – URL: https://moluch.ru/archive/128/35555/

2. Доля детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, в общей численности обучающихся в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/#

3. *Евладова Е.Б. Логинова Л.Г., Михайлова Н.М.* Дополнительное образование детей: учеб. для студентов пед. училищ и колледжей. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 349 с.

4. *Лапшин В.А., Пузанов Б.П.* Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.– М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.garant.ru

УДК 371.398

Липкина Нина Григорьевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, тел. +7 (342) 238-63-91
e-mail: nglipkina@gmail.com

Оборина Екатерина Михайловна
руководитель структурного подразделения первой квалификационной категории

МАУ ДО «Центр детского творчества “Юность”», Пермь, Россия
614000, г. Пермь, ул. Боровая, 16, тел. +7 950-455-55-22
e-mail: centr_unost@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Nina G. Lipkina
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University» Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, 614990
e-mail: nglipkina@gmail.com

Ekaterina M. Oborina
Head of the Structural Unit of the First Qualification Category

Municipal Autonomous Institution of Additional Education "Center of Children's Creativity "Yunost", Perm, Russia
16, Borovaya st., Perm, 614000
e-mail: centr_unost@mail.ru

FORMATION OF READINESS OF TRAINEES TO PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются особенности процесса профессионального самоопределения старшеклассников в условиях учреждения дополнительного

© Липкина Н.Г., Оборина Е.М., 2018

образования детей. Авторы обращаются к возможностям ДО и рассматривают модель организации формирования готовности к профессиональному самоопределению, включающую краткосрочные курсы, профессиональные пробы, психолого-педагогическое сопровождение в условиях этих учреждений.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, модель формирования готовности к профессиональному самоопределению, профессиональные пробы.

Abstract. Features of process of professional self-determination of senior pupils in the conditions of establishment of additional education of children are considered. The authors turn to the possibilities of additional education and consider the model of organization of formation of readiness for professional self-determination, including short-term courses, professional tests, psychological and pedagogical support in these institutions.

Key words: self-determination, professional self-determination, model of formation of readiness for professional self-determination, professional tests.

Обращение к проблеме самоопределения старшеклассников, в том числе и профессионального, как осознанного выбора жизненного пути человека – одна из актуальных проблем современной системы образования.

Самоопределение – это процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы [1, с. 300]. Суть самоопределения состоит в осознанном поиске индивидуальной позиции в ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать общественно значимые и прагматические решения. Результатом самоопределения выступает, с одной стороны, выход человека на цели, направления и способы проявления активности, адекватные его индивидуальным особенностям, а с другой – на формирование его Я-концепции, способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовать свое человеческое предназначение. Самоопределение личности – одно из основных новообразований старшего школьного возраста, когда главным в мотивационной сфере оказываются планы и намерения в отношении будущего [3]. Самоопределение – социально-психологический механизм конструктивного поведения и общения в актуальной социальной ситуации, в котором отрабатывается механизм целеполагания, осуществляется выбор идей, отбираются средства воплощения идей в жизнь способом, максимально соответствующим ценностным ориентациям и внутренним потребностям подростков [5]. Рядом ученых профессиональное самоопределение рассматривается как самостоятельный этап социализации школьника, сущность которого в осознании субъектом того, что он хочет, что он есть, что от него ждет коллектив. Другими словами, становление субъекта, готового функционировать в системе общественных отношений, осуществляется по принципу «хочу – могу – есть – ты должен, требуют», который трансформируется в «я обязан, иначе не могу» [4].

П.А. Шавир [6] рассматривает идею самоопределения как выбор профессиональной судьбы – осознанный, личностно свободный процесс, который состоит не только в выборе конкретной профессии, но и в нахождении внутренних психологических оснований такого выбора.

Профессиональное самоопределение как часть жизненного, социального – это намерения человека в отношении возможностей самореализации внутри определенной профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях. Оно требует активного осознания личностью своего Я (самосознание), своего жизненного опыта, самого процесса личностно обусловленного выбора.

Профессиональное самоопределение личности – сложный длительный процесс, охватывающий значительный период жизни человека. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических особенностей человека с содержанием профессиональной деятельности и требованиям к ней. Чем раньше этот процесс начнется, тем с меньшими издержками человек найдет себя в профессии. В подростковом возрасте, на наш взгляд, важно обеспечить *готовность личности к самоопределению.*

Как отмечают исследователи [2], *готовность* является интегративной личностной характеристикой, обеспечивающей эффективное осуществление определенной деятельности. *Готовность к самоопределению* включает мотивацию к самопознанию, способность самому строить свои жизненные планы, ставить цели, предвидеть результаты своих действий, умение отбирать адекватные целям способы деятельности, анализировать.

Учреждения дополнительного образования призваны создавать благоприятные условия для формирования готовности к профессиональному самоопределению в силу своей специфики, поскольку здесь внимание сосредотачивается на углубление индивидуальности каждого обучаемого, на удовлетворении его познавательных потребностей. Дополнительное образование обладает реальными ресурсными возможностями для реализации этой задачи. Именно в нем каждому ребенку предоставляется возможность свободного выбора образовательной области, профиля программы, времени ее освоения; здесь реализуется многообразие видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы детей. Здесь ребенок имеет возможность попробовать себя в разных видах деятельности и осуществить осознанный выбор того направления, который более всего отвечает его интересам и потребностям, здесь возможна реализация потенциала, накопленного в базовом образовании, поскольку образование здесь имеет практико-ориентированную направленность, здесь ребенок действует сам в ситуации свободного выбора, имеет возможность осуществить деятельность, соответствующую своему выбору. Это образование побуждает ребенка искать свой собственный путь и тем самым создает условия для жизненного и профессионального самоопределения, которое в этой ситуации – процесс и результат свободного, сознательного и самостоятельного выбора ребенком сферы и направления деятельности. Для того чтобы в дополнительном образовании создать условия для формирования готовности ребенка к

профессиональному самоопределению, необходимо разработать модель образования, которая включает в себя несколько взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов.

Содержание образования в Центре детского творчества «Юность», поставившего цель разработать модель формирования готовности обучаемого к профессиональному самоопределению, включает в себя многообразие краткосрочных курсов, связанных с правом выбора ребенком вида деятельности и его прохождения в течение учебного года четырех краткосрочных программ. Обучаемый пробует себя в социально-педагогическом, прикладном, художественном или техническом творчестве, в физкультурно-спортивном, туристско-краеведческом, естественно-научном видах деятельности. Это свободный выбор ребенка, который отвечает его интересам, способностям, познавательным потребностям. Результатом прохождения краткосрочного курса является получение конечного продукта и переход на долгосрочную программу, если ребенок понял: это тот вид деятельности, который соответствует его индивидуальным образовательным потребностям и в котором возможна его эффективная самореализация. Если этого не произошло, ребенок выбирает другую краткосрочную программу и пробует себя в другом виде деятельности. Основной критерий достижения результата на этом этапе – осознанный выбор вида деятельности и определение дальнейшего индивидуального маршрута обучения.

Следующее направление связано с организацией и проведением профессиональных проб. Они позволят детям утвердиться в избранном виде деятельности, продолжат создание условий для формирования готовности к профессиональному самоопределению. Попробовав себя в том или ином виде деятельности, ребенок решает для себя, насколько она соответствует его индивидуально-личностным особенностям. На этом этапе организуется психолого-педагогическое сопровождение обучаемого: помощь в изучении его индивидуальных возможностей, склонностей, потребностей; консультирование. Основной критерий достижения результата на этом этапе – обучаемые осознают свои склонности, понимают, в какой сфере деятельности они могут успешно самореализоваться, и, как результат, у них формируется готовность к профессиональному самоопределению. Для реализации данного направления в учреждении ДО создается база данных по потенциальным социально-образовательным партнерам, разрабатываются и внедряются процедуры и регламенты взаимодействия с ними, заключаются договоры с предприятиями по организации профессиональных проб.

Возможность освоения в дополнительном образовании разнообразных видов деятельности в процессе свободного выбора, включение в практическую деятельность по осуществлению профессиональных проб, организация психолого-педагогического сопровождения ребенка создают условия для свободного, сознательного и самостоятельного выбора ребенком сферы профессиональной деятельности, формируют его готовность к профессиональному самоопределению. Это позволило нам создать модель профессионального самоопределения обучаемых в учреждении дополнительного образования (рисунок).

Цель: формирование готовности к профессиональному самоопределению в учреждении дополнительного образования

Институциональный компонент:
- учреждения дополнительного образования;
- учреждения общего образования;
- педагогические проектные группы;
- профессиональные образовательные учреждения;
- предприятия и учреждения Перми;
- институт семьи.

Профессиональное самоопределение

Средства и формы:
- краткосрочные курсы,
- профессиональные пробы;
- психолого-педагогическое консультирование;
- выстраивание ИОМ.

Методы:
- лекции, беседы, диспуты, обсуждение, иллюстрация;
- организация профессионально-ориентированной деятельности: реализация проектов, профессиональные пробы.

Критерии результативности: сформированная мотивация выбора направления деятельности в дополнительном образовании, сознательный выбор деятельности

Социально-педагогические условия:
- создание условий, благоприятных для включения ребенка в разнообразные виды деятельности, для выбора деятельности, соответствующей интересам, склонностям, познавательным потребностям обучаемого;
- создание образовательного пространства, ориентированного на системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы, на возможность пробы различных видов профессиональной деятельности, на переживание ситуации успеха в том виде деятельности, которая соответствует индивидуально-личностным особенностям ребенка.

Результат: сформированная готовность к профессиональному самоопределению.

Рис. Модель формирования готовности к профессиональному самоопределению обучаемого в учреждении дополнительного образования

В связи с реализацией данной модели диагностическими признаками сформированной готовности личности к профессиональному самоопределению является: способность обучаемого сделать осознанный, свободный выбор вида деятельности, отвечающий его индивидуальным интересам и потребностям; наличие знаний в избранном направлении и развитая потребность в их расширении; достаточный уровень самостоятельности в осуществлении деятельности, соответствующей знаниям (в профессиональных пробах); установка на творчество.

Исходя из этого миссия учреждения дополнительного образования может быть выполнена, если

- созданы условия для широкого выбора направления и видов деятельности, разработаны программы краткосрочных курсов по социально-педагогическому, прикладному, художественному и техническому творчеству, физкультурно-спортивному, туристско-краеведческому, естественно-научному и другим видам деятельности;
- в учреждении создано образовательное пространство, ориентированное на системно-деятельностный подход в реализации профессиональных проб по всем направлениям и видам деятельности, расширяются возможности практического опыта ребенка, формируются новые умения, развиваются способности и профессиональные качества;
- ребенку предоставляется возможность стать субъектом творчества на основе осознанного выбора;
- осуществляется психолого-педагогическое сопровождение выбора вида деятельности, в котором ребенок имеет возможность максимальной самореализации, развития всех своих способностей, достижения успеха.

Список литературы

1. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2005. –С. 300.

2. *Косолапова Л.А., Липкина Н.Г.* Пространство личностного самоопределения подростка // Международный научно-исследовательский журнал [Research Journal of International Studies]. – 2018. – № 01 (67). – Ч. 4, янв. – С. 44–47.

3. *Кострюкова Е.А.* Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: дис. … канд. пед. наук. – Оренбург, 1999.

4. *Сафин В.Ф., Ников Г.П.* Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. – 1984. – № 4.

5. *Ханина О.А.* Социально-психологическая коррекция акцентуаций характера путем формирования личностного самоопределения: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Самара, 1998.

6. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения. – М., 1981.

УДК 37.034

Рогожникова Раиса Анатольевна
профессор кафедры педагогики и психологии ПГГПУ, профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: Alekstomat@yandex.ru

Путина Нэлли Николаевна
педагог дополнительного образования

МАОУ ДО «Детско-юношеский центр “Импульс”», Пермский край, Россия
614506, Пермский край, Пермский район,
д. Кондратово, ул. Камская, 5 «б», тел.+7 (342) 232-01-24
e-mail: putina_70@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Raisa A. Rogozhnikova
PhD, Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology PSHPU, Professor of the Chair of Military Pedagogy and Psychology of the Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: Alekstomat@yandex.ru

Nelli N. Putina
Teacher of Additional Education

Municipal Autonomous Educational Institution of Additional Education
«Children and Youth Center «Impulse»,
5 «b», Kamskaya, 614506, Kondratovo, Perm district, Perm region, Russia
e-mail: putina_70@mail.ru

EDUCATION AT ADOLESCENTS OF VALUE RELATION TO THE PERSON IN THE PROCESS OF SOCIAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. Раскрывается проблема воспитания у подростков ценностного отношения к человеку. Решением данной проблемы стало

© Рогожникова Р.А., Путина Н.Н., 2018

привлечение учащихся к социальной деятельности. В процессе воспитания использован дополнительного образования. Описана авторская педагогическая технология процесса воспитания у подростков ценностного отношения к человеку в процессе социальной деятельности в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: ценностное отношение к человеку, социальная деятельность, подростки, дополнительное образование.

Abstract. The article reveals the problem of education in adolescents value attitude to the person. The solution to this problem was the involvement of students in social activities. In the process of education used additional education. The author describes the pedagogical technology of the process of educating adolescents in the value attitude to a person in the process of social activity in conditions of additional education.

Key words: value attitude to a person, social activity, adolescents, additional education.

Концепция модернизации российского образования одной из приоритетных задач определяет формирование самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности. Доминирующие тенденции гармонизации педагогических влияний соответствуют интересам человека. Педагогическая деятельность сегодня направлена на обеспечение формирования ценностной сферы личности, на самореализацию и саморазвитие ребенка в системе социальных отношений. В этой связи существует потребность решения вопросов, связанных с развитием у подростков ценностного отношения к человеку в условиях разных институтов социального воспитания.

Социальная значимость развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у подростков, с одной стороны, всегда актуальна, так как ориентирована на общекультурные непреходящие ценности, а с другой – обусловлена веяньем времени, поскольку именно от ценностей общества зависит его будущее.

Известно, что ведущим типом деятельности в подростковом возрасте выступает межличностное общение со сверстниками. Этот возраст характеризуется интенсивным ростом самосознания, стремлением к самоутверждению и самореализации, предметной направленностью взаимодействия. Но влияние сверстников стихийно, слабоуправляемо и не всегда соответствует социальным нормам. Более того, целенаправленные педагогические влияния взрослых отражаются в сознании подростка через призму мнений референтных для него сверстников. Педагоги должны учитывать данный фактор в процессе формирования у подростков ценностного отношения к человеку. Важно, чтобы воспитатель стал значимой личностью для ребенка, являл пример сформированного данного личностного образования.

Ключевым моментом в решении проблемы является привлечение учащихся к социальной деятельности. Этот вид деятельности влияет на нравственное становление подростков, обеспечивает реализацию потребности в

социально активном поведении и оказании помощи другому человеку [2]. Социальная деятельность способствует познавательному и эмоциональному развитию, совершенствует такие стороны личности как отзывчивость, сочувствие и сопереживание, формирует готовность подростков к самостоятельному принятию решений.

В ходе опытно-экспериментальной работы на базе учреждения дополнительного образования МАУ ДО «ДЮЦ «Импульс» Пермского муниципального района нами была реализована педагогическая технология процесса воспитания у подростков ценностного отношения к человеку в процессе социальной деятельности в условиях дополнительного образования.

В структуру педагогической технологии вошли следующие компоненты: концептуальный, целевой, содержательный, процессуальный, результативный.

Эта структура включает аудиторные и внеаудиторные виды деятельности подростков, т.е. объединяет в себе обучение и воспитание в единый целостный процесс. Главным образовательным результатом реализации технологии стала положительная динамика в формировании у подростков ценностного отношения к человеку.

Мы рассматриваем ценностное отношение к человеку в процессе социальной деятельности в условиях дополнительного образования как интегративную психологическую структуру подростка, составляющими которой являются три основных психологических сферы личности: когнитивная сфера, отражающая объем теоретический знаний о данном личностном образовании и социальной деятельности, эмоциональная сфера, которая выражает желание подростка участвовать в деятельности на благо людей, волевая – проявляющаяся в творческой социальной деятельности.

Нами были выделены четыре уровня ценностного отношения к человеку:

1) демонстрационный;
2) уровень формирования поведенческих навыков;
3) уровень долга;
4) уровень самоактуализации.

При разработке технологии мы использовали схему, предложенную В.П. Бесплько [1].

На первом этапе в процессе формирования когнитивного компонента давались образцы социальности как нравственного качества личности.

Воспитывая нравственное сознание подростка, мы помогали детям осмыслить ключевые категории: «человек» как высшая ценность на Земле, «ценностное отношение к человеку», их сущность, содержание и структуру. Было сформировано представление о необходимости участия подростка в социальной деятельности, которая способствует воспитанию ценностного отношения к человеку. На данном этапе развивалась позитивная эмоциональная восприимчивость человека в процессе социальной деятельности. Подростку предъявлялись нравственные нормы поведения через средства массовой информации, средства искусства, персоналии, значимые для подростков.

Методы, формы и технологии, привносимые нами в воспитательную деятельность, были достаточно разнообразными. Они соответствовали

структурным компонентам ценностного отношения к человеку как нравственного личностного образования.

Когнитивный компонент отношения формировался преимущественно с помощью методов убеждения, которые помогали подросткам осознать социальную и личностную значимость данной деятельности.

Одной из форм воспитания являлась экскурсия. Были организованы экскурсии в музей Пермского района, музей пермских древностей, музей современного искусства, архитектурно-этнографический музей «Хохловка».

Большие возможности в плане формирования у подростков нравственной ориентации на человека дают тренинги.

В специально организованной тренинговой группе подросток чувствует себя принятым и активно принимающим других, он пользуется полным доверием группы и не боится доверять товарищам. Во время занятий каждый член группы окружен вниманием и теплом, сам искренне заботится об окружающих людях, помогает им и рассчитывает на их помощь. В тренинговой группе постоянно действует обратная связь, что позволяет подростку узнать мнение окружающих о себе, о чувствах, которые они испытывают, вступая с ним в контакт. Гуманистическая идея тренинга заключается в том, чтобы не заставлять, не давить, а помочь подростку преодолеть негативные стереотипы.

Так, например, тренинг «Веревочный курс» способствовал сплочению команды и личностного роста подростка. Программа тренинга представляет собой комплекс упражнений, которые развивают в участниках «командный дух», чувство доверия, ответственности и уважения к каждому участнику коллектива. Эти упражнения состоят из интересных задач, которые можно выполнить только всей командой с полной отдачей каждого участника. Победа приходит только в том случае, если упражнение выполнено каждым в полном объеме. «Веревочный курс» вырабатывал чувство уверенности в собственных силах, повышал самооценку подростка.

В ходе тренинга «Мои ценности» выявлялись ценностные ориентации и осознание значимости потери идентичности для человека. Жизненные ценности соотносились со смыслом жизни. Подросток более полно формировал представления о себе, появлялось стремление к самосовершенствованию. Отношения подростков становились более уважительными, возрос интерес к уникальности другого.

На первом этапе активно использовались игровые формы. Игра наряду с трудом и учением – один из основных видов деятельности человека. Поведение, которое воспитывается в игре, является стимулирующим образцом социального поведения. Игровые упражнения в нашем опыте имели следующие разновидности: *ролевая игра* – когда задается извне граница социальной роли, за пределы которой нельзя выйти; *позиционная игра*- когда извне задается позиция (этическая, психологическая) и требуется в согласии с этой позицией решать проблему.

Использовалась технология создания ситуации успеха, которая концентрирует в себе возможности повышения у ребенка самооценки и формирует достоинство личности.

Просмотр фильмов в «Дискуссионном клубе» позволял решать множество задач:

– развитие психологической компетентности: знакомство с различными социальными типажами (типы темперамента, социальные роли и т.д.) и обучение взаимодействию с ними;

– развитие эмоциональной сферы: обучение подростков навыкам эмпатического поведения, рефлексии;

– расширение поведенческого репертуара участников группы.

В процессе формирования деятельностного компонента отношения нами были организованы творческие встречи: с хором ветеранов «Лада», Пермской краевой организацией всероссийского общества инвалидов, клубом самодеятельной песни «Вдохновение», режиссером киностудии «Новый курс» Ольгой Аверкиевой, художественным руководителем Пермского театра кукол, режиссером, сценаристом Дмитрием Заболоцких. Эти встречи способствовали развитию художественного творчества подростков, устанавливались творческие контакты, организовывалось сотрудничество подростков с интересными людьми через совместную деятельность, развивалась социальная активность, формировались социально-коммуникативные навыки.

Обретение социального опыта, развитие социальной активности, ответственности и компетентности подростков осуществлялось посредством общественно-полезных (социальных) практик. В основе данных практик выступала технология коллективного творческого дела, особенности таких ее составляющих, как чуткость и внимание к людям, коллективизм, ответственность, самостоятельность и инициатива.

Технология «Коллективное творческое дело» (КТД) закрепляла эти качества в поведении, делая устойчивыми. Организация этих дел начиналась и заканчивалась в малой группе, где происходило планирование, подготовка, осуществление и анализ задуманного. В условиях малой группы проявлялась активность у большинства участников, возрастала возможность проявить себя. От сложившихся гуманных отношений в коллективе во многом зависела самооценка подростка, его жизненная позиция, желание осуществлять социальную деятельность. КТД, приуроченные к календарным датам: концертная программа «День пожилого человека», семейный вечер «День матери», конкурсные программы ко «Дню защитника Отечества» и «Международному женскому дню», Новогодняя театрализованная игровая программа для дошкольников, митинг ко «Дню Победы», семейный праздник ко «Дню защиты детей» способствовали развитию творческого потенциала подростков.

Социально-значимые акции (уборка и облагораживание территорий детской спортивно-игровой площадки, школы, подросткового клуба, деревенского музея, обелиска ветеранам Великой Отечественной войны и труженикам тыла, высадка кедров в аллее памяти, выступление в доме-интернате для престарелых и инвалидов, благотворительная ярмарка, съемки социально ориентированных видеороликов) прививали подросткам навыки социальной добровольческой деятельности.

На третьем этапе в процессе формирования когнитивного и эмоционального компонентов отношения использовался метод этической беседы. Так, беседа на тему «Нравственные ценности» способствовала ознакомлению подростков с понятием «нравственность», формированию у детей стремления развивать в себе нравственные качества. Обращалось внимание на то, что мораль – это система норм и правил, определяющих обязанности человека по отношению к обществу, включает в себя общечеловеческие нормы: любовь к Родине, трудолюбие, гуманизм, доброту, милосердие, честность, преданность, честь, достоинство, уважение к старшим и многое другое. Обсуждались вопросы морального кодекса, этики. Была озвучена проблема снижения у растущего поколения уровня нравственности. В ходе беседы с подростками на тему «Альтруизм и эгоизм» дети ознакомились с сущностью этих понятий. Были намечены основные пути воспитания у себя ценностного отношения к человеку в процессе социальной деятельности в условиях дополнительного образования.

Одной из эффективных форм работы с подростками являлась экспедиция. Подростки принимали участие в детской кино-экспедиции «Видеодорожка», являющейся дополнительной образовательной программой отделения медиатворчества Пермского края. В кино-экспедициях по территории Пермского края, интересных с точки зрения истории, геологии, естествознания, культурных традиций дети не только учились снимать кино, но и, изучая историю малой родины, приобщались к ее духовной культуре. Итог каждой кино-экспедиции - создание фильмов, пополняющих кинолетопись Пермского края. В рамках кино-экспедиции творческого объединения «Снимается кино» реализован проект «Я здесь живу», рассказывающий о людях Пермского края и их судьбах.

Деятельностный компонент ценностного отношения к человеку в процессе социальной деятельности формировался в ходе шефской работы подростков.

Дети ухаживали за территорией памятника ветеранам Великой Отечественной войны и труженикам тыла, а также за территорией деревенского музея.

Четвертый этап, способствующий творческой самореализации, осуществлялся с помощью социального проектирования с использованием технологии проектной деятельности.

В ходе работы был создан ряд проектов. В результате проекта «В здоровом теле – здоровый дух» детьми был оборудован тренажерный зал; проект «Игротека» позволил приобрести настольные игры для подросткового клуба; в проекте «Аллея памяти» школьники высадили деревья на территории памятника ветеранам Великой Отечественной войны и труженикам тыла.

Вышеописанная социальная деятельность подростков способствовала формированию позитивной динамики в развитии у детей ценностного отношения к человеку. Была сформирована система научных знаний о данном личностном образовании. Наблюдалась эмоциональная восприимчивость, наличие интереса к людям, установка на доброжелательное, отзывчивое

отношение к ним. Сформирована привычка осуществлять социальную деятельность на добровольной основе, без посторонней помощи и контроля со стороны взрослых.

Полученные данные на итоговом этапе эксперимента свидетельствуют о следующем: у 35 % подростков экспериментальной группы отмечался третий уровень сформированности ценностного отношения к человеку (когнитивный компонент – 35 % подростков, эмоциональный – 35 %, деятельностный – 30 %). На втором уровне интегративного качества находилось 58 % подростков (когнитивный – 58 %, эмоциональный – 51 %, деятельностный – 42 %). Первый уровень был отмечен у 7 % подростков (когнитивный – 7 %, эмоциональный – 7 %, деятельностный – 7 %). Результаты представлены в диаграмме (рис. 1)

Рис. 1. Уровни сформированности ценностного отношения к человеку в процессе социальной деятельности на итоговом этапе (экспериментальная группа)

Сравнительные данные констатирующего и итогового этапов исследования представлены на рис. 2.

Рис. 2. Сравнительные данные уровня сформированности у подростков экспериментальной группы ценностного отношения к человеку в процессе социальной деятельности на констатирующем и итоговом этапах исследования

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об эффективности авторской технологии.

Список литературы

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. *Золотарёва А.В.* Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.

УДК 37.034

Чубис Светлана Георгиевна
педагог дополнительного образования

МАОУ ДО «Детско-юношеский центр “Импульс”», Пермский край, Россия
614506, Пермский край, Пермский район,
д. Кондратово, ул. Камская, 5 «б», тел.+7 (342) 232-01-24
e-mail: mou_duts@mail.ru

Сулейманова Сания
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, тел. + 7 (342) 238-63-72
e-mail: pedagog@pspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Chubis Svetlana Georgievna
Teacher of Additional Education

Municipal Autonomous Educational Institution of Additional Education «Children and Youth Center «Impulse»,
5 «b», Kamskaya, 614506, Kondratovo, Perm district, Perm region, Russia
e-mail: mou_duts@mail.ru

Sania Suleymanova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
24, Sibirskaja, Perm, Russia, 614990
e-mail: pedagog@pspu.ru

FORMING SELF-CONTROL SKILLS IN YOUNGER TEENS IN TERMS OF CHILDREN'S THEATER GROUP

Аннотация. Рассматривается понятие «самоконтроль», выделены его компоненты, представлены результаты опытно-экспериментальной работы,

© Чубис С.Г., Сулейманова С., 2018

доказано влияние разработанной и откорректированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, направленной на формирование навыков самоконтроля у младших подростков в условиях детского театрального коллектива в дополнительном образовании.

Ключевые слова: самоконтроль, саморегуляция, рефлексия, самопознание, мотивация, самооценка, самодисциплина, воля, индивидуальность, младшие подростки, детский театральный коллектив.

Abstract. The article describes the concept of "self-control", highlights its components, presents the results of experimental work, proves the influence of the developed and corrected additional general educational general developmental program aimed at developing skills of self-control in younger adolescents in a children's theater group in additional education.

Key words: self-control, self-regulation, reflection, self-knowledge, motivation, self-esteem, self-discipline, will, individuality, younger teens, children's theater group.

В настоящее время подрастающему поколению недостаточно иметь определенный объем знаний и навыков, обладать развитыми способностями, необходимо формировать такие личностные качества как воля, самостоятельность, самоорганизованность, самодисциплинированность, помогающие ребенку стать конкурентоспособной, целеустремленной, самостоятельно мыслящей личностью.

Умение владеть собой, способность контролировать негативные эмоции и превращать их в нечто позитивное и продуктивное – это один из универсальных навыков, который необходимо освоить любому, кто хочет стать в этой жизни успешным человеком. Для подростков важно формировать навыки самоконтроля, так как именно этот возраст отличает повышенная эмоциональность, импульсивность, агрессивность, склонностью к бунтарству и противопоставлению себя миру взрослых, сопутствует слабость самоконтроля.

Актуальность проведенного нами исследования обусловлена следующими противоречиями:

– между необходимостью формирования навыков самоконтроля у младших подростков и недостаточной разработанностью педагогических условий осуществления процесса его формирования;

– между объективной необходимостью формирования навыков самоконтроля и неумением педагогов использовать в полной мере преимущества театральной педагогики для достижения этой цели;

– между признаваемой педагогами необходимостью формирования навыков самоконтроля и их недостаточной методической компетентностью для разрешения данной задачи.

Обозначенные противоречия, актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная разработанность позволили определить тему исследования: «Формирование навыков самоконтроля у младших подростков в условиях детского театрального коллектива в дополнительном образовании».

Объектом исследования выступил образовательный процесс, осуществляемый в учреждении дополнительного образования.

Предметом исследования являлся процесс формирования навыков самоконтроля у младших подростков в детском театральном коллективе учреждения дополнительного образования.

Цель исследования состояла в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, способствующей формированию навыков самоконтроля у младших подростков в процессе театральной деятельности.

Гипотеза исследования: процесс формирования навыков самоконтроля у младших подростков будет более эффективным, если:

– выявлена сущность и содержание понятия «самоконтроль» в процессе театральной деятельности;

– выявлен исходный уровень сформированности самоконтроля;

– разработана, скорректирована и реализована дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, построенная на основе личностно ориентированного подхода, представляющая собой модель образовательного процесса и способствующая формированию навыков самоконтроля у младших подростков;

– будет обеспечивать включение учащихся в активную творческую театральную деятельность в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, будет систематически проводиться исходная, текущая, итоговая диагностики уровня сформированности навыков самоконтроля у младших подростков.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступило МАОУ ДО «ДЮЦ «Импульс» Пермского муниципального района.

На первом этапе исследования был проведен теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы.

Изучению аспектов формирования навыков самоконтроля посвящены труды многих исследователей: философов, психологов, педагогов.

В философии самоконтроль рассматривается как «…личный контроль каждого над собой…»; Г.С. Никифоров отмечал самоконтроль, как механизм надежности в деятельности; И.И. Чеснокова – как готовность к внесению изменения в деятельность; А.Г. Спиркин выявил, внутренняя ответственность личности за поведение и помыслы, есть самоконтроль, самооценка, самоуправление, средством же самоконтроля является самоанализ, который связан самосознанием и самопознанием [6].

В психологии исследователи С.Л. Рубинштейн, А.И. Липкина, Ю.А. Миславский, В.И. Моросанова определяют самоконтроль как «самость», одно из свойств личности; М.И. Боришевский, Н.М. Гнедова, С.А. Дудникова, Л.В. Долинская, А.К. Осницкий – как составляющую часть саморегуляции поведения и общения.

В педагогике Т.И. Гавакова рассматривала как особую контролирующую деятельность индивида, проявление его самостоятельности; Г.П. Кукла, П.М. Эрдниев – признак критического мышления, элемент самостоятельной работы; Л.И. Рувинский – один из приемов самовоспитания.

Самоконтроль рассматривался учеными на каждом жизненном этапе и в различных направлениях: в учебной деятельности (Т.И. Гавакова, Г.П. Кукла, С.Г. Манвелов). В.А. Ядов [5] считал, что несформированность самоконтроля, неумение им воспользоваться, нежелание к нему обратиться или пренебрежение его результатами неминуемо влечет за собой неудачи в жизни, профессиональной деятельности и может привести к асоциальному поведению [6]), в поведении (Л.В. Долинская), в общении (Л.В. Копец).

О.В. Галустян, изучая компонентный состав самоконтроля, выявила, что существует три взаимосвязанных компонента самоконтроля: мотивационный, процессуальный и волевой. Автор считает, что:

– мотивационный компонент – это внутренние побуждения, возникающие в результате осознания противоречия между имеющимися знаниями, умениями и навыками и необходимостью овладения новыми, более объемными и качественно совершенными;

– основе волевого компонента лежит готовность к совершению волевого усилия по преодолению затруднения и его осуществление в деятельности;

– процессуальный компонент самоконтроля включает в себя овладение системой базовых знаний и способов учебно-познавательной деятельности [3].

Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам определить самоконтроль как компонент самосознания, который предполагает активную саморегуляцию и коррекцию индивидом собственной деятельности и поведения. Мы пришли к выводу, что необходимо учитывать влияние школьного театра на формирование личности подростка [1; 2; 4].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАОУ ДО «ДЮЦ «Импульс» Пермского муниципального района. В эксперименте приняли участие 15 подростков в возрасте 12–14 лет [7].

Опытно-экспериментальная работа включала два этапа.

Констатирующий этап эксперимента предусматривал: подбор диагностического инструментария, выявление уровня сформированности навыков самоконтроля, обработку и анализ результатов, коррекцию дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, направленную на формирование навыка самоконтроля у младших подростков в условиях детского театрального коллектива.

Для выявления уровня сформированности навыков самоконтроля мы провели исходную диагностику, использовав методики М.В. Матюхина «Изучение мотивационной сферы учащихся», А.Г. Зверкова, Е.В. Эйдман «Оценка уровня волевого самоконтроля (ВСК)», Т.А. Ратановой «Самооценка

личности старшеклассника», опросник А.В. Карпова «Тест на рефлексию», направленные на изучение уровня развития мотивации, самооценки, саморегуляции, рефлексивности.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по методике М.В. Матюхина «Изучение мотивационной сферы учащихся» были выявлены мотивы движущие учащимися в творческом процессе:

- мотивы долга и ответственности – 4 человек (26 %), самоопределения и самосовершенствования – 9 человек (60 %), благополучия – 6 человек (40 %), мотивация престижа – 2 человек (13 %), мотивация избегания неприятностей – 5 человек (33 %), мотивация содержания учения – 8 человек (53 %), социальные мотивы, заложенные в учебной деятельности – 15 человек (100 %), при этом высокий социальный мотив у 6 человек (40 %), средний у 6 (40 %), низкий 3 (20 %).

Для определения уровня способности к самоанализу у младших подростков был применен опросник А.В Карпова «Тест на рефлексию». Анализ данных показал, что у 8 чел. (54 %) – низкий уровень развития рефлексивности, у 5 чел. (33 %) – средний, у 2 чел. (13 %) – выше среднего. Исходя из полученных данных, можно предположить, что у большего числа учащихся не сформировано умение адекватно анализировать собственную деятельность.

Применив методику А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдман «Оценка уровня волевого самоконтроля (ВСК)», мы установили исходный уровень самообладания и умения выдерживать длительную эмоциональную нагрузку, умения преодолевать преграды. Согласно результатам исследования по данной методике, мы выявили, что низкий уровень *настойчивости* имеет - 6 человек (40 %), средний – 9 человек (60 %), высокий – не выявлен. Низкий уровень *самообладания* у 15 человек (100 %), средний и высокий уровни не были зафиксированы. *Воля*: низкий уровень – 8 человек (54 %), средний 7 человек (46 %), высокий уровень – не встретился. Данные показывают, что испытуемые слабо владеют собственным поведением в различных ситуациях и осознанным управлением своими действиями, состояниями и побуждениями, это говорит о незрелости личности, что связано как с подростковым возрастом испытуемых, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Педагогическое наблюдение позволило сделать вывод, что сниженный фон активности и работоспособности, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

По результатам проведенной методики Т.А. Ратановой «Самооценка личности старшеклассника» установлено, что у 12 человек (80 %) уровень самооценки ниже среднего, средний уровень – у 3 человек (20 %), высокий уровень самооценки у 0 человек (0 %). Результаты указывают на то, что у

большего количества испытуемых заниженная самооценка. Исходя из результатов педагогического наблюдения, можно сделать вывод, что именно эти учащиеся болезненно переносят критику в свой адрес, стараются всегда считаться с мнениями других и часто страдают от «комплекса неполноценности».

Анализ проведенной исходной диагностики показал, что у большинства учащихся экспериментальной группы недостаточный уровень развития рефлексивности, волевых качеств, заниженная самооценка.

На основе изученной литературы, а также опираясь на результаты констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности самоконтроля у младших подростков, мы определили этапы проведения формирующего эксперимента:

1 этап: скорректировать дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу «Магия театра»;

2 этап: реализовать дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу, нацеленную на формирование навыка самоконтроля у младших подростков *средствами театральной деятельности в рамках дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы;*

3 этап: проанализировать результаты, полученные в ходе реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Магия театра».

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, педагогического опыта, результатов констатирующего этапа эксперимента, особенностей детей младшего подросткового возраста, мы разработали и экспериментальным путем проверили эффективность дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, способствующей формированию навыка самоконтроля.

В процессе эксперимента использовались педагогические технологии: личностно ориентированного обучения; развивающего обучения; коллективного взаимообучения; коллективной творческой деятельности; проектного обучения; исследовательского обучения; игровые.

Тема самоконтроля рассматривалась на всех учебных занятиях, вместе с тем, особое внимание уделялось формированию адекватной самооценки, волевых качеств и рефлексивности. Для достижения своей цели мы использовали различные формы организации обучения.

Так, например, на занятии «Наш театр «Зазеркалье», в беседе, младшие подростки отвечали на вопрос как повлияли занятия в театральной студии на учебную деятельность в школе, какую постановку хотелось бы осуществить, какие личностные качества помогут в этом.

На следующем занятии, проанализировав серию «Отелло» из детского киножурнала «Ералаш», учащиеся были вовлечены в мини- дискуссию «Нужен ли актеру самоконтроль?».

На занятии «Мой портрет» был проведен фестиваль презентаций о себе.

Вопрос о самодисциплине затрагивался в теме «Через тернии – к звездам»

На каждом занятии создавалась ситуация успеха, дети анализировали свои творческие работы, свое состояние во время актерского тренинга, учились включать «внутреннего контролера». В произвольной форме заполняли «Книгу достижений», в которой отмечали свои успехи.

Также формирование навыков самоконтроля осуществлялось через внеучебную деятельность. Учащиеся организовывали вечера поэзии и литературно-музыкальные гостиные, на которых представляли осознанно выбранный и самостоятельно проработанный чтецкий материал.

На заключительном занятии по дополнительной образовательной общеразвивающей программе нами была проведена контрольная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе эксперимента. Сравнив полученные результаты двух этапов, мы отметили, что высокого уровня формирования навыков самоконтроля нет ни у кого из учащихся. Вместе с тем анализ исследования показал, что после освоения программы у младших подростков наблюдаются качественные изменения уровня сформированности навыков самоконтроля.

Так уровень мотивации самоопределения самосовершенствования повысился на 20 % (3 чел.), уровень мотивации содержания учения возрос на 13 % (2 чел.), снизилась мотивация избегания неприятностей на 20 % (3 чел.).

Повысилась динамика развития уровня рефлексивности: с низкого на средний у 13 % (2 чел.), выше среднего у 13 % (2 чел.), уменьшилось количество учащихся с низким уровнем развития рефлексивности на 13 % (2 чел); у 13 человек рефлексивность осталась на первоначальном уровне, но мы можем утверждать, что прогресс есть, так как диапазон уровня состоит из трех стенов (т.е. уровень остался прежний, но стен повысился).

Оценка уровня волевого самоконтроля показала, что у испытуемых повысились до среднего уровня: настойчивость на 20 % (3 чел.), самообладание на 47 % (7 чел.), воля на 14 % (2 чел.).

У всех учащихся повысился уровень самооценка. Адекватная самооценка была у 20 % учащихся (3 чел.) стала у 27 % (4 чел.). Несмотря на то что у 73 % (11 чел.) самооценка осталась заниженной, мы можем констатировать положительную динамику, так как она приблизилась к среднему уровню.

Педагогическое наблюдение показало позитивные изменения в экспериментальной группе:

– наблюдаются устойчивые мотивы, связанные с содержанием и процессом обучения;

– появляются стремление к самопознанию и самосовершенствованию;

– учащиеся анализируют свою деятельность, более свободно излагают собственные суждения;

– в процессе работы над творческими заданиями проявляются такие личностные качества как самостоятельность, ответственность, дисциплинированность;

– повышается интерес к самому себе;

– развивается внимание, воображение, способность к критическому мышлению.

Таким образом, результаты, полученные в ходе экспериментальной проверки программы, показали, что в условиях детского театрального коллектива программа способствует формированию навыков самоконтроля у младших подростков. Работа по программе «Магия театра» будет продолжена на следующем уровне обучения. Полученные результаты планируются представить на авторских семинарах, серии открытых занятий и мастер-классов для педагогов дополнительного образования.

Список литературы

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968. – 321 с.

2. *Гаврилова Е.Э.* Влияние школьного театра на формирование личности подростка // Молодой ученый. – 2011. – № 2, т. 2. – С. 77–80.

3. *Галустян О.В.* Самоконтроль как компонент организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс]. – URL: http://userdocs.ru/kultura/21905/

4. *Касаткина Н.Э., Брыксина Е.С.* Возрастные особенности подростков и методы организации образовательного процесса // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – №3 (59). – Т. 1. – С. 75–78.

5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. – СПб. : Питер, 2006. – 264 с.

6. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

7. *Чубис С.Г.* Формирование навыков самоконтроля у младших подростков в условиях детского театрального коллектива [Электронный ресурс]. – URL: http://vkr.pspu.ru/uploads/9729/mCHubis_vkr.pdfи

Электронное научное издание

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2 / 2018

Электронный научный журнал

Редакционная коллегия выпуска
Косолапова Лариса Александровна
Гангнус Наталия Андреевна

Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71
тел. +7(342) 238-63-12
e-mail: rio@pspu.ru