

Секция 22

«УНИВЕРСИТЕТСКИЙ УЧЕБНЫЙ ОКРУГ В РЕГИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Содержание

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УФИМСКОГО ДОШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧИЛИЩА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	
Алексеева В.В.	2945
ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО МУСУЛЬМАНСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ	
Аминов Т.М.	2951
ИГРУШКИ – ЭТО ВАМ НЕ ИГРУШКИ	
Ананьев Д.В.	2959
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЕМЫХ В НЕПРЕРЫВНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	
Анциферова Л.М., Рассоха Е.Н.	2962
ПРОТЯНИТЕ РЕБЕНКУ РУКУ	
Баканова Л.М.	2968
ГОРОД И ВУЗ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ	
Барабошина Н.В.	2972
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА	
Бероева Е.А.	2975
РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ВУЗА	
Валитова Л.Р.	2979
УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОКРУГА: ОПЫТ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	
Генкин А.Л., Кипнес Л.В., Виноградова М.В.	2984
ГУМАНИТАРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	
Головина С.В.	2988
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА	
Григорьева О.Н.	2993
РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГИМНАЗИЧЕСКОЙ СРЕДЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ	
Губарева Т.О.	2997
ЦЕННОСТИ И ЖИЗНЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА	
Даниленко О.В., Корнева И.Н., Тихонова Я.Г.	3001

СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО МАШИНОСТРОИТЕЛЯ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ В МАЛОЙ ГРУППЕ Денисова О.В.	3006
ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ Довкша Т.В.....	3011
СОЗДАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ НАУЧНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ Долгова В.М.	3014
ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ Дорошенко Е.В.	3018
ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ «ВУЗ-ШКОЛА» В АССОЦИАЦИИ «ОРЕНБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ (УЧЕБНЫЙ) ОКРУГ» Ерофеева Н.Е.,.....	3024
СИСТЕМА ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ В ШКОЛЕ Жантурганова Ю.А.,.....	3028
ОБЛАСТНОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ «СОХРАНЯЙ, УВАЖАЙ РОДНОЙ ОРЕНБУРГСКИЙ КРАЙ» («СУРОК»): ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ Жутов Н.Ф.	3032
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Загидуллина О.М.	3036
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ВЕКТОРЫ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТИНУУМЕ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ Ивлев А.А.	3039
СИСТЕМА ПРОДУКТИВНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ Ивлев В.И., Сырцова С.В.	3042
Тьюторская система обучения Каравайцева А.Ю.	3046
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖАЛОСТИ Каргапольцев С.М.	3050

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ	
Каргапольцева Д.С.	3057
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ МОНТЕССОРИ- ПЕДАГОГА	
Каргапольцева Н.А.	3062
ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКА ДЕТСКОГО ДОМА	
Коваленко В.А.	3070
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ	
Кодякова Н.В.	3074
КОНКУРСНЫЕ ПРОЦЕДУРЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ПРИМЕР СЕВАСТОПОЛЯ	
Кондрашихин А.Б.	3078
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ	
Кондрашова О.А.	3084
СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН	
Майгельдиева Ш.М.	3088
СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКА ОРЕНБУРГСКОГО ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА	
Максимова Е.З.	3093
СОХРАНЕНИЕ И СБЕРЕЖЕНИЕ СЕМЬИ – НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ СОВРЕМЕННОГО ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА НА ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
Марченко Л.А.	3099
РЕАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО СТАНДАРТА В ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Масликова Э.Ф.	3103
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ	
Маяковская Т.К.	3107
СОСТОЯНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО БАНКА ДАННЫХ О ДЕТАХ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	
Милова О.Н.	3111

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ	
Мирошниченко Е.В.	3117
РАЗВИТИЕ РЕСУРСОВ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ФАКТОРЫ РИСКА ОДАРЕННОСТИ	
Мифтахудинова Е.А.	3122
ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ	
Михайлова Ю.Б.	3127
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА РАЗВИТИЯ ПРАКТИКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	
Наумова О.Ю.	3131
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОДИТЕЛЕЙ	
Носова Т.А., Наумова О.Ю., Макарец Н.Б.	3139
ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
Ольшевская Е.Н.	3144
УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	
Петривний К.В.	3151
РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ГИМНАЗИИ	
Попова В.С.	3154
ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	
Ротина О.В.	3162
ИНТЕГРАЦИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, ШКОЛЫ И ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТРАНЫ	
Рубанова Е.А., Шамсутдинова Д.Р.	3166
СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА	
Самарина Н.И.	3171
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МИРНОГО РЕШЕНИЯ РАЗНОГЛАСИЙ В МУСУЛЬМАНСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ПЕРВОИСТОЧНИКАХ	
Саяхов Р.Л.	3178
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	
Свойкина Е.Н.	3184

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА Скворцова Т.А.	3191
О ВНЕДРЕНИИ ПРОЕКТА «ШКОЛА ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МО ОРЕНБУРГСКИЙ РАЙОН Слабоспицкая М.В.	3196
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Слабоспицкий А.А.	3200
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Солодовникова И.Н.	3203
КАДРЫ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Солодовникова И.Н.	3211
ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Табилова М.Р.	3216
РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В СОЗДАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИЦЕЯ-ИНТЕРНАТА Тарасенко Е.Н.	3222
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ Тарасова Т.Н.	3227
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА, СЕТИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Терентьева И.В.	3234
УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (УМК «ГАРМОНИЯ») Хопренинова В.А.	3239
НАУЧНОЕ ПОЗНАНИЕ КАК ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ Чехонадская Ю.А.	3244
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ КАК АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ Шаповаленко Т.Г.	3247

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Швецова Р.Ф.	3253
---	------

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УФИМСКОГО ДОШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧИЛИЩА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Алексеева В.В.

**ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы», г. Уфа**

Дошкольные педагогические училища были частью системы народного образования в области подготовки специалистов. Окончание училища было приравнено к окончанию техникума. Лучших выпускников, после окончания обучения, направляли в высшие учебные заведения страны, например: Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена. В отчетах о работе детских садов, наравне с постановкой воспитательной работы и материально-хозяйственным обеспечением, отмечался уровень образования заведующей и воспитателей. Если полученное образование было на начальном уровне (семь или десять классов средней школы), то воспитателей направляли на заочное обучение в дошкольные педагогические училища.

Организации деятельности средних профессиональных учебных заведений по подготовке специалистов дошкольных учреждений придавалось достаточно большое значение. Сегодня, в связи с модернизацией всей системы отечественного образования, необходимо актуализировать накопленный опыт. Логика работы построена на концептуальных основаниях историко-педагогического исследования, сформулированных Т.М. Аминовым в ряде его публикаций. Данные основания построены на базе современных подходов к целостному педагогическому процессу, что позволяет в подобных исследованиях акцентировать внимание на компонентах названного процесса (цель, задачи, содержание, результат деятельности образовательной системы, принципы организации педагогического процесса) [2, 3]. Также были использованы теоретические положения таких авторов, как А.И.Еремина [10], М.Н.Фахретдинова [12] и др. Например, Т.М.Аминов обосновывает теоретические положения историко-педагогических работ [4], раскрывает периодизацию профессионального образования в Башкирии [5], а также выявляет особенности организации образовательного процесса при подготовке будущих педагогов [6]. Эмпирическими материалами в статье послужили архивные документы Центрального исторического архива Республики Башкортостан.

Предвоенные 1930-е годы были временем масштабной индустриализации страны. Создавались заводы, организовывались крупные промышленные предприятия, например, трест Ишимбайнефть. На новые предприятия необходимы были работники, которые приезжали из сельской местности с семьями. Появилась огромная, больше чем в предыдущие годы, необходимость в детских дошкольных учреждениях. Развитие теории и практики педагогической науки показали, что для работы в таких учреждениях

недостаточно любить детей и желать с ними работать. Необходимо получение специальных знаний в области психологии, анатомии и физиологии детей.

В начале становления новой советской системы дошкольного образования была использована форма курсовой подготовки воспитателей [9]. Но, опыт их работы показал, что такой способ обучения подходит в экстренном случае, когда нужно научить будущего воспитателя хотя бы минимуму педагогических знаний. Названные обстоятельства обусловили организацию в 1939 году Уфимского дошкольного педагогического училища. В первый же год в училище было открыто три параллельных класса 1 курса и, благодаря переводу учащихся из Бирского башкирского педагогического училища, две параллели 2 курса [8]. Через два года был осуществлен первый выпуск – 60 дипломированных специалистов. Счастливый выпускной состоялся 21 июня 1941 года, а на следующий день начинается страшная война. И вместо того, чтобы заниматься мирной созидательной работой, большинство преподавателей и выпускников училища были вынуждены идти на фронт для защиты родины.

В новом, 1941 учебном году, здание и общежитие училища решением СНК БАССР было передано Управлению трудовых резервов, в котором было организовано железнодорожное училище. Все оборудование и мебель педагогического училища были переданы военному госпиталю. Вопрос о существовании училища в течение лета 1941 был открытым [13; Л. 2].

Тем не менее, органы власти приняли стратегически правильное решение: продолжать деятельность педагогического училища. Когда прояснилось, что заведение закрывать не будут, началась подготовка к новому 1941-1942 учебному году. Силами преподавателей училища была проведена большая работа по его восстановлению. Решены были такие вопросы, как:

1. Установлена связь с учащимися, обучавшимися в прошлом учебном году.
2. Определены новые помещения для проведения учебных занятий в здании типографии «Октябрьский Натиск», а также зданиях школ № 21 и № 28.
3. Была подобрана и отремонтирована мебель.
4. Найдены квартиры для размещения иногородних учащихся.
5. Были предприняты меры по возвращению ушедших студентов в другие учебные заведения.

6. С целью приема абитуриентов в школах города Уфы были проведены встречи с выпускниками школ и их родителями. В этом вопросе особо показала себя заведующая учебной частью Раиля Низамутдиновна Терегулова.

Благодаря принятым мерам с 15 октября 1941 г. в Уфимском дошкольном педагогическом училище начался новый учебный год.

По итогам проведенной работы было набрано три класса. Более подробные сведения представлены в таблице №1.

Таблица №1

	на 01.10.1941 года		на 01.07.1942		
Классы	Количество групп	Количество учащихся	Количество групп	Количество учащихся	Отсев за год
1	3	63	2	30	33
2	2	50	2	32	18
3	4	82	4	60	22
Итого	9	195	8	122	73

Рассмотрим, как проводилась учебно-воспитательная работа в дошкольном училище [13, Л.5]. В связи с военным временем в процессе учебы были трудности в материально-хозяйственном обеспечении, но преподаватели и администрация делала все возможное для разрешения возникших проблем. Например, уроки музыки проходили не в здании училища, а на частной квартире, в которой находилось фортепиано. При обучении методики по рисованию и лепке, из-за недостаточного освещения, приходилось переходить на устное изложение материала. Отмечу, что занятия проводились в разное время, например, начинались в семь утра и заканчивались в час ночи.

Рассмотрим характеристику методов работы по основным учебным предметам: в преподавании чаще всего применяли такие формы обучения как: лекции, сообщения, доклады учащихся.

Преподаватели В.М. Спирина, Чанышева (инициалы не указаны) предъявляли индивидуальные требования к учащимся по развитию устной и письменной речи, выработке красивого почерка [13, Л.7]. Кандидат исторических наук Рубач (инициалы не указаны), излагая материал, не настаивал на записи лекций, а предпочитал давать такую форму самостоятельной деятельности учащихся как подготовка докладов по важным историческим событиям. В итоге, за время учебы учащиеся подготавливали по два или три доклада.

На уроках художественного чтения преподаватель Агеносова (инициалы не указаны), с целью обогащения словарного запаса будущих воспитателей, организовала работу со словарем: учащиеся выписывали непонятные слова, затем на уроке преподаватель разъясняла значение этих слов. Учили наизусть стихи А.С.Пушкина, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, Л.М. Квитко, Н.А Некрасова. По итогам занятий каждый учащийся знал по четыре стихотворения, две-три сказки, рассказы. Поощрялось составлять собственные сборники детских рассказов. Отметим, что в условиях военного времени, когда в детских садах часто не хватало детской литературы, знание сказок и детских стихов, наличие собственного сборника, очень помогало в работе воспитателя. С подготовленными рассказами, для получения опыта публичного выступления, преподаватель рекомендовала выступать перед детьми в детском саду, перед ранеными бойцами в госпитале. Также продумано проходил урок по рисованию, лепке и занятиям с природными материалами. В преподавании данных предметов использовались иллюстрации из журналов: «Юный

художник», «Искусство», «Искусство и жизнь» и др. Была проведена экскурсия в Башкирский государственный художественный музей. Богданова (инициалы не указаны), преподаватель естествознания и методики знакомства с природой, организовывала различные экскурсии (в лес, на водоем и др.) [13, Л.13]. Учтем, что в будущей работе воспитателя было необходимо уметь организовывать такие прогулки. В различных методических указаниях и письмах обязательно обращали внимание на пребывание детей на улице с целью принятия солнечных ванн, закаливания организма и знакомства с природой родного края. А значит, необходимо было уметь организовать экскурсию, увлечь детей рассказом о природе и окружающем мире.

С целью улучшения учебно-воспитательной работы в Уфимском педагогическом училище в начале учебного года были созданы предметные комиссии по литературе, физике, математике, педагогическим дисциплинам, музыкальному обучению, военной подготовке и физкультуре. Работа предметных комиссий заключалась в обсуждении планов на четверть. Отметим хорошую работу представителей комиссии по литературе и по педагогическим дисциплинам. Преподаватели помогали друг другу, рассматривали учебные планы на каждую четверть учебного года, тексты письменных работ, вопросники и билеты для испытаний, заслушаны доклады в порядке обмена опыта по темам: «О работе над книгой», «О работе с отстающими», «О единых требованиях к оценки знаний учащихся», «О построении урока грамматики». За год, таким образом, было проведено двенадцать педагогических совещаний. Из-за отсутствия помещений совещания проводились на дому у преподавателей.

Рассмотрим, как была организована педагогическая практика для учащихся Уфимского дошкольного педагогического училища. Для нее по договоренности с ГорОНО было выделено 8 детских садов города Уфы: № 1, № 2, № 3, № 4, № 12, № 15, № 30, № 41 [13, Л.5]. К каждому детскому саду был прикреплен преподаватель училища, под руководством которого до начала практики организованы педагогические советы с участием учащихся и воспитателей. Практика проводилась согласно календарному плану, который составлялся на каждую четверть учебного года. Первыми на практику направлялись наиболее опытные учащиеся, которые перешли в третий класс. Педагогическая практика началась с 29 октября 1941 года и проводилась по средам, с шести часовой нагрузкой в день. За первое полугодие учащиеся посетили различные показательные занятия. За время практики каждым учащимся было поручено провести 8-11 пробных занятий. Каждое из них подвергалось анализу с участием заведующей детсада и воспитательниц, что помогало понять, какие ошибки были допущены и как их предотвратить [13, Л. 6].

По сравнению с третьим классом учащихся, практика вторых классов начиналась со второго полугодия, в период с 23 января по 13 мая 1942 г. и носила наблюдательный характер. Учащиеся знакомились с режимом дня, работой врача, организацией питания, приняли участие в проведении утренников ко дню Красной Армии и дню Первого мая. По итогам педагогической практики вынесена благодарность заведующим и коллективам

следующих детских садов: № 1 - заведующая Ф.Ш. Сабитова; № 2 - заведующая Е.А. Володарская; № 3 - заведующая Г.М. Ахметзянова; № 4 - заведующая (инициалы не указаны) Созыкинова; № 12 - заведующая С.Ф. Минеева.

Кроме учебы в Уфимском дошкольном педагогическом училище, учащиеся активно работали на субботниках, для бойцов Красной Армии собирали тёплые вещи, вышивали кисеты, носовые платки, вязали носки. [13, Л.15]. А также коллектив училища принял шефство над военным госпиталем № 38-86. Под руководством преподавателя Богдановой (инициалы не указаны) учащиеся организовали при госпитале цветник, повышавший настроение и раненым и здоровым. В госпитале было организовано чтение газет и художественной литературы. Также учащиеся помогали больным писать письма родным. Преподаватели и учащиеся организовали выступление художественной самодеятельности, проводили литературные вечера. Необходимо отметить, что кроме этого, в рамках помощи бойцам, получившим инвалидность, которые не могли вернуться на фронт, было предложено пройти курсы подготовки учителей начальной школы, а также курсы воспитателей для работы на колхозных детских площадках.

Итогом работы Уфимского дошкольного педагогического училища за учебный год стали следующие результаты: из 60 учащихся трех классов выпущено 52 человека, 14 из них выпущены с хорошими и отличными показателями [13, Л.4]. Всем выпускникам выданы аттестаты и направления на работу в детские сады в районы Башкирской АССР. Те, кто не выдержал итоговых экзаменов, были условно оставлены на осень.

Итак, деятельность Уфимского дошкольного педагогического училища, несмотря на трудности военного времени, проходила успешно. Благодаря новому выпуску, детские сады пополнились специалистами в области дошкольного образования. Необходимо отметить, что среди выпускников училища было много людей, в последствии ставших известными. Среди них можно назвать: Л.С. Исханову - отличника народного просвещения РСФСР, С.С. Каримову - заслуженного учителя школы РСФСР, Е.Л. Яковлеву - доктора психологических наук, профессора, ведущего сотрудника Психологического института РАО, Р.Х. Гасанову - профессора, заведующую кафедрой дошкольного и предшкольного образования Института развития образования Республики Башкортостан. В 40-е годы преподавателем училища являлась Фатима Хамидовна Мустафина, впоследствии ставшая министром образования БАССР и проработавшая на этом посту более шестнадцати лет [7]. Преподавала в училище и Маргарита Петровна Стебакова – первый воспитатель в Башкирии, получившая высшее дошкольное педагогическое образование в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена [1]. Таким образом, деятельность Уфимского дошкольного педагогического училища, оказало положительное значение в деле воспитания маленьких детей в жизни населения Башкирской АССР. В настоящее время в училище продолжается работа по подготовке высококвалифицированных специалистов в области дошкольного образования.

Список литературы

1. Агте В.С., Цыбаев Б.Г. Жизнь, посвящённая детям: о жизни одного из пионеров становления дошкольного образования в Башкирии Маргариты Петровны Стебаковой: документально-биографический очерк. – Уфа: ИРО РБ, 2014. - 112 с.
2. Аминов Т.М. Дореволюционная Уфа как центр профессионального образования. Уфа: Изд-во Гилем, 2004. - 218 с.
3. Аминов Т.М. История профессионального образования в Башкирии. Начало VII века – 1917 год. – 2 изд., дополн. и перераб. Уфа, 2012. 296 с.
4. Аминов Т.М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования // Педагогический журнал Башкортостана. 2007. № 2. С. 42-62.
5. Аминов Т.М. Педагогические основы периодизации ремесленного образования в дореволюционной Башкирии // Педагогический журнал Башкортостана № 6 (19) 2008 – 124-131 с.
6. Аминов Т.М. Система педагогического образования в Башкирии. Конец XVIII-начало XX века. Уфа: Башгоспединститут, 1999. - 184 с.
7. Аминов Т.М. Нескучная классика, или Ф.Х.Мустафина как исследователь историко-педагогических и современных проблем системы образования в Башкирской АССР. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 160 с.
8. Гареева Р. Найди свое место. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vatandash.ru/index.php?article=2488> – 02.11.2015.
9. Дошкольное образование в Республике Башкортостан. Очерки об истории развития дошкольного образования с 1919 по 2014 годы. / Сост.: О.И. Сазонова, И.В. Лифанова Уфа: ИРО РБ, 2014. - 232 с.
10. Еремина А.И. Теоретические основы развития педагогического образования в регионах России с начала XX века до 1941 года (на примере Башкирии) // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 5 (49) С. 563-579.
11. История профессионального и внешкольного образования в России и Башкирии как её составляющей: конец XIX – середина 40-х годов XX: Сборник документов / Сост. Т.М. Аминов, А.И. Ерёмина, Э.А. Шарапова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2013.-372 с.
12. Фахретдинова М.Н. Очерки по истории развития детского дошкольного образования в БАССР (1917-1947): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Н.Фахретдинова. Ленинград, 1952. – 364 с.
13. Центральный исторический архив Республики Башкортостан. Ф. 798. Оп. 8. Д. № 1186.

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО МУСУЛЬМАНСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Аминов Т.М.

**Башкирский государственный педагогический университет
им. М.Акмуллы, г. Уфа**

Почти четверть века тому назад, после принятия Закона «Об образовании», в России, в том числе и Башкирии, стала интенсивно складываться новая система мусульманского образования. Сегодня учебных заведений этого сектора достаточно много, они разнообразны, действуют в различных населенных пунктах. Сегодня уже сформирована многоуровневая система названного образования: воскресные школы, мектеб, медресе, исламский университет. Наряду с этим хотелось бы обратить внимание на несколько проблем, с которыми сталкивается сегодня это образование, а значит и наше мусульманское сообщество в целом.

Влияние деятельности учебных заведений на развитие мусульманской науки в целом и уровня образованности мусульманского сообщества России недостаточно. Этот тезис вытекает из следующих наблюдений. Во-первых, мало научных исследований, раскрывающих общечеловеческие смыслы и ценности исламских первоисточников, а также работ, посвященных философским, педагогическим, психологическим основаниям средневековых и более поздних восточных авторов и наших соотечественников [1]. Целостное освещение мировоззрения таких мыслителей как Р.Фахретдинов, З.Расулев, М.Акмулла, Зия Камали и множества других еще ждет своих исследователей.

Во-вторых, слабое, на наш взгляд, взаимодействие и взаимное дополнение мусульманских и светских учебных заведений. В этом направлении система православного образования проводит более активную политику: в светских вузах открываются кафедры и отделения теологии, интенсивнее идет совместная подготовка специалистов-священнослужителей, а также исследователей и богословов, занимающихся христианской наукой.

В-третьих, статус выпускника мусульманского учебного заведения, на наш взгляд, определен не достаточно ясно, что влияет на его имидж в обществе. И, в-четвертых, уровень подготовки будущих специалистов в мусульманских учебных заведениях сегодня совершенно не соответствует развитию современного образования. Названные положения обуславливают невысокий уровень общей эрудиции и образованности, а значит авторитета будущих имамов, педагогов и в целом идеологов мусульманской культуры. Отсюда безусловный интерес представляет тот опыт, накопленный системой мусульманского образования России и Башкирии как её составляющей в дореволюционный период.

Система просвещения на территории Башкирии начала складываться задолго до возникновения русскоязычных частных и государственных школьных структур. Становление и развитие образования в крае тесно связано

с мусульманской религией, распространявшейся болгарскими и среднеазиатскими миссионерами на рубеже первого и второго тысячелетий. Проникновение ислама в крае закономерно сопровождалось распространением религиозных образовательных учреждений, которые, наряду с вероисповедными, выполняли множество других функций, таких как: образовательные, воспитательные, культурологические.

Основываясь на исследованиях П.Ф.Ищерикова, Р.Г.Кузеева, А.Н.Усманова, Р.Фахретдинова, М.Н.Фархшатова и др. логично предположить, что начало возникновения мусульманских учебных заведений на территории Башкортостана было положено в XIII-XIV вв., а к XVI в. уже существовала устойчивая система названного образования в крае [2].

Мусульманские учебные заведения, первоначально мектебы, затем и медресе имели цель религиозно-нравственного воспитания и просвещения детей и взрослых, а также подготовки духовных наставников (священнослужителей и учителей). В учебном курсе преобладали богословские дисциплины, кроме того, учащиеся получали сведения по математике, логике, астрономии, географии, истории, арабской литературе, гигиене. Языком обучения в мектебах и младших группах медресе был тюрки – региональный литературно-письменный язык. Являясь языком образования и науки, тюрки для тюркских народов имел такое же значение, как для европейцев латинский, или фарси – для индоевропейских народов. В старших классах медресе преподавание велось на арабском и частично, персидском языках. Школы находились в ведении мусульманского духовенства, они открывались при мечетях, нередко и на дому у мугаллима (учителя). Мулла (настоятель мусульманской мечети), кроме обязанностей священнослужителя, часто одновременно выполнял и функции преподавателя коранических школ.

Вплоть до середины XIX в. мектебы и медресе не имели стройной единой системы: не было точно определенного содержания образования, единых требований, методов и форм обучения и даже одинаковых сроков обучения. Мугаллим работал по принципу: что знаю сам, тому и обучаю. Тем не менее, учащиеся мектеба получали определенное начальное мусульманское образование, достаточное, чтобы уметь считать, читать, писать арабской вязью, разбираться в текстах, знать азы исламской идеологии [3, 4]. Мусульманское население позитивно относилось к религиозным школам: они финансировались в целом за счет местных жителей, и в этом отношении, они «являлись подлинно народными учебными заведениями башкир и татар» [5]. Инициатива организации мусульманских учебных заведений исходила от одного или группы частных лиц, т.е. государственные органы в этом не принимали никакого участия. Российская власть скорее всячески притесняла развитие этого сектора образования. Поэтому нередко при организации мектеба или медресе население, с одной стороны, не всегда просило разрешение у ЦДУМ, причем это было необязательно, с другой – не афишировало это событие.

Медресе на территории края, преимущественно в сельской местности, стали оформляться с XVII века. Это были учебные заведения, дающие более высокое (повышенное) образование. В городах первые медресе были открыты

только в дореформенные и последующие десятилетия (Стерлитамак, Уфа, Оренбург, Троицк). В 1906 г. в г. Уфе их стало пять: «Гусмания», «Хакимия», «Галия», а также по одному при 2-ой и 3-ей соборных мечетях.

Основная цель медресе определялась следующим образом: «подготовить муэдзинов, имамов, хатыпов, факыйхов, галимов, мугаллимов, мударрисов, казиев и муфтиев, которые были бы вполне знакомы как с требованиями времени, так и с науками веры и жизни, чтобы иметь возможность указать к оним пути и другим» [5]. Медресе должно было заниматься подготовкой духовных наставников, настоятелей мечети, профессионально разбирающихся в законах шариата, ученых, а также преподавателей и учителей мусульманских учебных заведений.

В становлении содержания духовного общего и профессионального образования в медресе необходимо выделить два основных периода: 1) до 90-х гг. XIX в., 2) до 20-х гг. XX в.

Программы медресе в первый период носили преимущественно религиозный характер. Основу содержания всего образования составляло богословие, в круг предметов которого входили: этимология и синтаксис арабского языка, логика, философия, догматика и мусульманское право. Общеобразовательных предметов было немного, причем они носили вспомогательный характер и должны были служить для лучшего понимания и усвоения вероучения.

Такое положение не могло удовлетворить потребности мусульманского общества. Поэтому прогрессивно настроенные мударрисы и мугаллимы (преподаватели медресе) уже в середине XIX в. начали самостоятельные поиски путей обновления и реформирования медресе. Для таких учителей было характерно стремление расширить традиционную учебную программу, освоить и ввести новые педагогические методы и приемы. Большую роль в обновлении медресе играли также шакирды (учащиеся медресе), стремившиеся к действительному просвещению. Наличие богатых библиотек при медресе способствовало их широкому самообразованию.

Деятельность передовых учителей, самостоятельная работа шакирдов способствовали изменению программ обучения. Программы стали охватывать более широкий круг научных дисциплин, они были нацелены на то, чтобы дать учащимся более глубокие и разносторонние знания, не ограниченные одной лишь сферой исламского богословия и арабистики. Наиболее передовые, реорганизованные на новых началах, медресе обеспечивали своим воспитанникам сравнительно высокий уровень подготовки. Неслучайно ученый-востоковед В.В. Радлов в 1872 году писал, что у выпускников медресе умственное развитие «довольно значительно и, несмотря на всю односторонность их знаний, шакирд стоит умственно гораздо выше наших учителей приходских городских школ». Характеризуя эти школы, А.Н. Ильминский писал, что «Некоторые медресе, где существуют изстари установленные программы и преподаются кроме религиозных и светские науки, можно назвать средними учебными заведениями» [5]. По уровню образования медресе он ставил «не ниже» гимназий МНП. Но таких очагов

просвещения, равных средним, а иногда и высшим учебным заведениям, было все же мало.

С начала 1890-х годов медресе Башкирии в целом вступили в новый этап своего развития. Под влиянием изменения экономического строя, образа жизни и хозяйственной деятельности башкирского и татарского народов, распространения в массах просветительской джадидской идеологии, одним из основоположником которой был Исмаил Гаспринский, они стали преобразовываться на новых прогрессивных началах. Вопросы образования в это время приобретают чрезвычайную остроту и значение: лозунг светской национальной школы становится основным.

«Гусмания» становится первым учебным заведением, которое реорганизует педагогический процесс на новых принципах. Реформа началась с замены буквослагательного метода обучения грамоте (так называемая «иджика») звуковым методом. С введением нового звукового метода стала реформироваться и программа обучения. Так, более целенаправленным становится изучение родного и русского языков, математики, естествознания, истории и других светских дисциплин; языком обучения постепенно становится татарский язык, что было одним из важных прогрессивных моментов развития национальных школ.

Наряду с изменением методов обучения и обновлением программ стала реформироваться вся организация учебного процесса. Так, был установлен твердый учебный план и осуществлен переход к классно-урочной системе, введены расписание занятий, переходные и выпускные экзамены, практика выдачи аттестатов после окончания медресе, появляется школьная мебель (парты, классная доска, кафедра и т.п.), образуются географические, физические и другие кабинеты, используются карты, схемы, таблицы, картины. Реформированные мусульманские учебные заведения стали называться новометодными. В конце XIX и, особенно в начале XX в. их количество интенсивно растет. К крупным медресе этого периода необходимо отнести: медресе в дд. Стерлибаш (ныне Стерлибашевский р-н РБ), Куганакбаш, Балыклыкуль (ныне Стерлитамакский р-н РБ), Каргалы (ныне Оренбургская обл.), «Гусмания», «Султания», «Галия» (г.Уфа), «Расулия» (г.Троицк), «Хусаиния» (г.Оренбург) и множество других.

Программу медресе можно разделить на три раздела: 1) цикл богословских предметов; 2) цикл общеобразовательных предметов; 3) педагогический цикл. Надо отметить, что это деление условно, так как все три части были тесно взаимосвязаны. В первую группу входили основы ислама, таджвид (правила орфоэпии для чтения Корана), тафсир (комментарии и разъяснения к Корану), тарих ислам (история ислама), тарих энбия (история пророков), хадис, фикх, гильми халь, белягать арабия (арабское красноречие), фараиз (правила деления наследства), мусульманское право (шариат), калям (догматическое богословие) и др.

В общеобразовательную программу медресе входил круг различных дисциплин. Так, в программу по математике входили: арифметика, алгебра, теоретические сведения из высшей математики. В курсе геометрии изучались

геометрия, планиметрия и стереометрия. Курс истории включал изучение тюркской истории и истории Российской империи, а также всеобщей истории с древнейших времен до современности. В курс географии входили общая география, география России, Европы, Азии, а также сведения из экономической географии. Естествознание включало в себя зоологию и ботанику. Довольно глубоко изучалась физика, которая включала разделы механики, электричества, теории света и др.

Кроме татарского языка изучался арабский язык и литература, причем настолько основательно, что окончившие медресе должны были читать книги и газеты, а также осознанно говорить. Русский язык изучался в объеме курса начальной государственной школы. При изучении этого языка были поставлены практические цели – научить объясняться, а также читать и писать по-русски. Слабее было поставлено изучение химии и законоведения, которые изучались в течение одного года. Тем не менее, программа медресе, за исключением европейских иностранных языков и черчения, намного превышала по своему объему программу министерских мужских гимназий. В медресе шире и глубже изучались алгебра, геометрия, история, физика, география, арабский язык.

Специальный педагогический раздел включал гигиену, логику и педагогику. Педагогика изучалась во всех основных классах и включала теорию воспитания, дидактику, сведения по методике преподавания в мектебах и медресе, школоведение (сведения об особенностях организации мусульманских учебных заведений), педагогическая практика, а также основные положения психологии.

Практическая педагогическая деятельность шакирдов начиналась уже в стенах медресе, т.к. мударрисы, для более эффективного обучения, назначали себе помощников – хальф. Институт хальф был своеобразной педагогической практикой, кроме того, снимал проблему нехватки учителей. Хальфы, назначавшиеся из старшеклассников, вели не только воспитательную работу, но и помогали осваивать науку младшим шакирдам.

Необходимо обратить внимание, что эта своеобразная система взаимного обучения в мусульманских учебных заведениях была изобретена задолго до рождения известных положений Белла и Ланкастера, с именами, которых связывают идею взаимного обучения. Факт, отмечавшийся авторами «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», но до сих пор не занявший подобающего места в иерархии общественных достижений. Даже в «Российской педагогической энциклопедии» в статье «взаимное обучение» акцент сделан на белл-ланкастерской системе и ничего не говорится об этой практике в мусульманских учебных заведениях [6].

К педагогической практике шакирдов относилось и то, что они проводили занятия в мектебах и даже в других медресе. К этому надо добавить, что многие шакирды во время летних каникул зарабатывали на жизнь путем обучения детей. Конечно, педагогическая деятельность в медресе не была специально организованным процессом, как это было, например, в учительских институтах и семинариях [7, 8, 9]. Тем не менее практическая педагогическая деятельность

шакирдов мало в чем уступала подобной деятельности воспитанников государственных учебных заведений.

Определенной оценки требуют и применяемые в медресе педагогические приемы. Большинство из них носили рациональный характер. От шакирдов требовалось сознательное освоение урока, они могли не соглашаться с мнением учителя. Распространенной формой урока был диспут, вырабатывавший у шакирдов умение логически мыслить, аргументировано излагать свои взгляды. В библиотеке учащиеся получали доступ не только к религиозной литературе, но и к светским книгам, научным трудам. Медресе выписывало газеты и журналы на русском, татарском, арабском и турецком языках. Также издавались рукописные журналы на татарском, казахском, узбекском языках. Наряду с рациональными методами в мусульманских и других религиозных учебных заведениях использовалось множество иррациональных методов и приемов: молитва, пост, день поминовения и другие обряды. Применение и тех и других методов носит закономерный характер, так как соответствуют природе человека [10].

В конце XIX - начале XX в. был широко поднят вопрос об образовании женщин-мусульманок. Практиковавшееся до сих пор обучение девочек на дому и в старометодных мектебах уже не удовлетворяло население. Поэтому в это время стало открываться множество женских новометодных мектебов и даже медресе [11].

Размышляя о значении мусульманских учебных заведений, следует обратить внимание на уровень образования народов дореволюционной Башкирии. Данные Первой всеобщей переписи 1897 года указывают на то, что башкиры и татары (обоих полов) по уровню грамотности в Уфимской губернии стояли на первом месте. Грамотностью они овладевали, «в махаллинских школах». Небольшое количество мусульман, умеющих читать и писать по-русски, являются этому подтверждением. Мужское мусульманское население опережало другие нерусские народы и ненамного уступало русскому. Женщины-мусульманки были в несколько раз грамотнее женщин других этнических групп [12]. В целом, сведения иллюстрируют о «сравнительно широкой распространенности грамоты» среди мусульманских народов, что ещё раз доказывает несостоятельность идеи о низком уровне образования этих народов, культивировавшаяся в советской историографии.

Таким образом, мусульманские учебные заведения всегда, от начала формирования, вплоть до середины 1920-х гг., играли значительную роль в культурном формировании народов Башкирии. Конец XIX - начало XX в. был отмечен достаточно заметными позитивными сдвигами мусульманского образования. С этого времени профессиональных богословов, ученых, светских учителей стали готовить новометодные мусульманские учебные заведения: «Галия», «Гусмания», «Хакимия», Стерлибашевское и Стерлитамакское медресе, «Дарлмугаллимат», учительская школа, организованная «дамским» обществом, педагогические курсы и др. По содержанию образования, по организации в целом педагогического процесса «Галия» [13] и другие медресе были передовыми научно-просветительскими учреждениями, которых можно

приравнять к лучшим общеобразовательным и профессиональным учебным заведениям дореволюционной России.

По сути, новометодные мектебы и медресе становятся светскими национальными учебными заведениями башкир, татар и других мусульманских народов России. Кроме широкого светского общеобразовательного цикла, медресе формировали достаточно хорошую систему профессиональных знаний, умений, навыков, опыта, как в области мусульманского богословия, так и в области педагогической деятельности. Благодаря мусульманским учебным заведениям была сформирована национальная интеллигенция края: государственные и общественные деятели, духовные наставники, профессиональные светские и религиозные педагоги (Ш.М. Бабич, Л.Байгурин, Д.Валидов, Джантурины, М.Гатауллин, М.Гафури, Г.Г.Ибрагимов, А.Камалетдинов, Ф.Карими, З.Камали, С.Кудаш, С.Г.Мрясов, З.Расулев, Х.Сыртланов, М.Уметбаев, Х.Усманов, Г.Хусаинов, Р.Фахретдинов и мн. др.). Воспитанные на лучших традициях восточной и европейской, прежде всего российской педагогической мысли, выпускники мектебов и медресе внесли заметный вклад в развитие национальных культур народов Башкортостана, а значит и России в целом.

В заключении необходимо отметить, что современные реалии совершенно нельзя сравнивать с тем, что было до 1917 года. Поэтому речь не о возврате в некое прошлое. Но, как видно, в системе дореволюционного мусульманского образования России, были сформированы стержневые идеи и принципы [14], позволяющие её выпускникам становиться высокообразованными, самодостаточными, занимающими активную жизненную позицию, приносящими пользу обществу гражданами и личностями. Отсюда вывод очевиден: устремленное в завтрашний день современное мусульманское образование, как и все образование в целом, должно быть своими корнями неразрывно связано с днем вчерашним.

Список литературы

1. Аминов Т.М. Развитие системы профессионального образования в Башкирии (начало XVII века – до 1917 года): Дисс. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2012. 447 с.
2. Аминов Т.М. *Madrasah as professional religious and pedagogical institutions in pre-revolutionary Bashkortostan* // *Ватандаш*. 2006. № 12. С. 140-142.
3. Медресе Южного Урала и Приуралья: история и современность / Сост. Т.М.Аминов. Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. 429 с.
4. Антология истории мусульманского образования в Республике Башкортостан / Сост. Т.М.Аминов. Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. 410 с.
5. Фархиатов, М.Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период. 60-90 годы XIX века. М.: Наука, 1994.
6. Аминов Т.М., Аминова Л.Я. Мусульманское педагогическое образование в дореволюционной Башкирии // *Педагогика*. 2002. № 1. С. 89-93.
7. Магсумов Т.А. Средняя профессиональная школа Казани в конце XIX – начале XX века. СПб.: Инфо-да, 2010. 302 с.

8. Магсумов Т.А. Педагогические советы средних учебных заведений России на рубеже XIX-XX века // В мире научных открытий. 2010. № 1-3. С. 31-36.
9. Магсумов Т.А. Образовательные экскурсии в средней профессиональной школе дореволюционной России // Былые годы. Российский исторический журнал. 2013. № 1. С. 52-60.
10. Аминов Т.М., Бенин В.Л. Мусульманское образование в дореволюционной Башкирии // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2006. № 3. С. 118-125.
11. Аминова Л.Я. История женского образования в Башкирии. Вторая половина XIX – начало XX века. Уфа, 2005. 186 с.
12. Аминов Т.М. Становление и развитие системы педагогического образования в Башкирии: Дисс. ... канд. пед. наук. Уфа, 1997.
13. Аминов Т.М. Дореволюционная Уфа как центр профессионального образования. 2-е изд., перераб. Уфа: Изд-во «Гилем», 2006. 216 с.
14. Аминов Т.М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 8. С. 31-44.

ИГРУШКИ – ЭТО ВАМ НЕ ИГРУШКИ

Ананьев Д.В.

**ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург**

Если «нырнуть» в интернет, то окажется, что когда речь идет об использовании игрушек на уроках физики, то разговор касается только среднего звена и примеры избиты, и кочуют из статьи в статью. Но учебная физика в принципе изучает только игрушки, а не природу, как это написано в учебниках: в физике изучаются модели реальных процессов и механизмов. А что такое модель – это и есть игрушка! Ведь игрушка и придумана как модель реального предмета, чтобы ребенок мог тренироваться на ней и легче потом освоил реальный предмет. А раз игрушка – значит для маленьких, видимо поэтому, все предложения по использованию игрушек касаются среднего звена. Но беда-то как раз в том, что модельное мышление, согласно исследованиям психологов, формируется от 11 до 13 лет, т.е. до начала изучения физики вообще! Значит, экспериментальная физика должна начинаться еще раньше, чем начинается абстрактная – т.е. физические величины, единицы измерения, формулы. Кроме того, в переходном возрасте некоторых учеников, у которых физическое развитие опережает умственное, использование игрушек и игры на уроках просто раздражают. Такие ребята, а в большинстве это мальчишки, гораздо спокойнее относятся к их использованию в более старшем возрасте. Поэтому моделирование с помощью игрушек не только возможно, но и необходимо и в старшем звене, где резко возрастает количество абстрактных понятий.

Второй момент, на который хочется обратить внимание, малое количество и качество лабораторных работ в старшем звене. Ну что это за работа «Наблюдение явления интерференции, дифракции и поляризации» или «Наблюдение сплошного и линейчатого спектров» и т.д. с таких работ нужно начинать изучение физики, а не заканчивать. Усложнить такие работы и организовать новые можно как раз используя игрушки.

Игрушками я называю не только то, что продается в магазине игрушек, но и любое оборудование, используемое на уроках, в том числе и то, что изготовлено специально для уроков в школьной мастерской, дома или в лаборантской кабинета физики. Игрушками выступают предметы обихода, детали игрушек, приборов или реальных механизмов. Иногда их нужно «доделать», усовершенствовать, чтобы добиться необходимого эффекта или повысить наглядность и т.д.

Курс десятого класса начинается с механики, и соответственно с абстрактных моделей: траектория, материальная точка, система координат и т. д. и т. п. Систему координат легко смоделировать метровыми линейками на магнитной доске, а маленькие игрушечные автомобили действительно будут выглядеть точками. И с их помощью мы можем формулировать задачи на определение координат, перемещений, скоростей. Причем задания можно

давать в нескольких вариантах, используя разные автомобили. Автомобили из «Киндер-сюрприза» легко могут ездить и по тетради. А понятие скорости вводим, используя два «гоночных» автомобиля с вмонтированными магнитами, которые могут катиться по вертикальной магнитной доске. Разное трение во втулках приводит к тому, что катятся они с разными скоростями.

Мой маятник качается вдоль магнитной доски на нити, перекинутой через два блока и закрепленной на постоянном магните, который может перемещаться вдоль той же координатной линейки. Таким образом, мы можем изменять длину нити на известную величину и определять периоды колебаний, сравнивая результаты, полученные по определению периода и по формуле математического маятника.

Игра «Тир кайе» натолкнула на мысль организовать лабораторную работу по сравнению потенциальной энергии шарика с совершенной им работой при скатывании по трубчатому желобу. Сначала (может быть в среднем звене, может быть предваряя лабораторную работу в старшем) показывается демонстрация, а затем проводится фронтальная лабораторная работа, на похожем оборудовании, изготовленном из списанных раскладушек. Так развивается эксперимент из демонстрации, показанной учителем, в собственную деятельность учащихся.

Молекулярная физика начинается с моделирования вещества с помощью маленьких шариков, выполняющих роль атомов и молекул: «растекание капли» в чашке Петри с образованием пленки толщиной в одну «молекулу»; строения «острия иглы» в ионоскопе; магнитные шарики позволяют наглядно показать разницу между кристаллическим и аморфным телом, различные дислокации в кристаллах и т. д. Коэффициент полезного действия определяется на фронтальной лабораторной работе, в которой роль двигателя исполняет резиновый или пластмассовый шарик. Падая с одной высоты, он после удара поднимается на меньшую. Потенциальную энергию в начальный момент можно считать передаваемой рабочему телу, а потенциальную энергию, которой обладает тело после удара, отданной холодильнику. Работа, пошедшая на нагревание – полезная работа. Работу мы называем «Определение КПД удара».

В оптике это:

- фронтальные эксперименты с плоскими линзами, которые позже будут развиваться в лабораторные работы с обычными линзами,
- фронтальный эксперимент с «камерой-обскурой» дающий толчок к изучению волновых свойств света,
- демонстрация по наблюдению «распределения энергии в спектре» с помощью разных источников света и разных приемников позволяет глубже понять особенности взаимодействия электромагнитных излучений с веществом.

В ядерной физике фронтальные лабораторные работы мы проводим по фотографиям треков частиц, собранных из различных источников. Это позволяет разнообразить задания и усложнить работы. Предлагаем ребятам оценить несоответствие модели атома реальному атому (модель изготовлена из разных шариков один из которых – «ядро», другой – «электронная оболочка»), определить, какому химическому элементу могло бы принадлежать «данное

ядро», которым является деталь погремушки. Работу практикума по взаимодействию частиц на модели с магнитами мы проводим фронтально. К сожалению, даже в углубленных классах очень мало времени для осуществления всех фронтальных работ, которые можно было бы организовать в старшем звене. «Выкручиваемся» за счет дополнительных занятий.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЕМЫХ В НЕПРЕРЫВНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Анциферова Л.М., Рассоха Е.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одной из определяющих черт современного общества является широкое применение математических методов не только в естествознании, технике и смежных науках, но и в экономике, педагогике, филологии и целом ряде других профессиональных сфер.

Важнейшим условием развития математических способностей обучаемых является направленная *гуманитаризация* математического образования, «возвращение» математики в систему гуманитарного знания, призванные обеспечить максимально благоприятные условия для осуществления самостоятельного математического *учения* неразрывно связанного с базовыми категориями личностного интереса, вдохновения, увлеченности, радости, успеха.

В числе важнейших факторов рассматриваемой гуманитарной актуализации можно назвать «методологию научного поиска в математике» и «историю математики», которые способствуют пониманию этой науки как «метода миропознания», «математики с человеческим лицом», обладающей «уникальным гуманитарным потенциалом» в развитии математического мышления как «мощного исследовательского метода», оказывающего существенное влияние на развитие творческих способностей человека, формирование его логико-языковой культуры, сферы «личностного знания», становления личности в целом.

В новой концепции математического образования на первый план выдвигается принцип приоритета *развивающей* функции обучения математике: «не математическое развитие, а развитие с помощью математики», направленность на «освоение математической терминологии как слов родного языка и математической символики как фрагмента общемирового искусственного языка, играющего существенную роль в процессе коммуникации.

Мы принимаем во внимание точку зрения исследователей, определяющих математические способности как индивидуально-психологические свойства личности, которые реализуются специализированными системами головного мозга и *при благоприятных условиях* в наибольшей мере определяют *успешность* освоения и продуктивность выполнения математической деятельности. Под математическими способностями студентов *технических специальностей* понимается «индивидуально-психологическая особенность умственной деятельности» способствующие «*успешному* овладению математикой как учебной дисциплиной и обуславливает ее применение при решении задач профессиональной деятельности».

В аспекте преемственного развития математических способностей

обучаемых большое внимание уделяется вопросам преодоления формально-логического подхода к изложению системообразующих знаний курса математики в учебной литературе, в том числе, предназначенной для математической подготовки студентов вуза, в оптимизирующем контексте «минимальной достаточности», «наименьшей сложности» и «программно-временного соответствия» направленной на формирование современной естественнонаучной картины мира, совокупности необходимых профессионально-ориентированных мыслительных умений и навыков.

При этом ведущей структурной составляющей развития математических способностей обучаемых – студентов и школьников – обосновывается «умение выделять математическую ситуацию в любой нематематической задаче, решаемой с помощью математических методов».

Проблема развития математических способностей в настоящее время получает особую значимость и актуальность, поскольку, как отмечают исследователи, в последние десятилетия обозначился факт достаточно низкого качества математической подготовки выпускников российских общеобразовательных школ; только 4-5% вузовских преподавателей оценивают довузовскую (школьную) подготовку первокурсников по математике как «хорошую».

В этой связи показателем *развития* способностей взрослого человека мы полагаем категорию *успешности/успеха* и, в то же время, значимым индикатором развития собственно *способностей* как таковых.

Исследователи выделяют системную взаимосвязь социального, психологического, педагогического и методического аспектов развития способностей, где *социальный* аспект связан с сохранением и повышением интеллектуального потенциала обучаемых развитием их творческого мышления, индивидуальных способностей, *психологический* обращен к конкретизации внутренних механизмов становления способной личности, выявлению структуры математических способностей, *педагогических* связан с установлением развивающих условий, а *методический* – с определением конкретных путей и средств развивающего становления.

Обращаясь к особенностям развития способностей личности, исследователи полагают, что развитие способностей есть, по своей сути, «развитие психических функций человека, превращение его в личность, которое происходит в деятельности при условии, что *требования деятельности превышает наличный уровень* развития способностей, т.е. понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Следует также отметить и тот факт, что понимание особенностей способностей человека в настоящее время преодолевает только лишь деятельностный формат их существования и развития, обращаясь к сфере сознания. В этом отношении в качестве важнейшего мотивационно-смыслового условия развития способностей взрослого человека полагают факт личностной, «в рамках общей жизненной направленности человека» и востребованности такого развития.

Как представляется, одним из субъективно-объективных атрибутов феномена (образовательной) преемственности выступает педагогическое постоянство актуализации и поддержки эвристического характера (эвристичности) как внутреннего состояния обучаемых, связанного не только с «непрерывным открытием нового, но и благодаря этому с целой группой позитивных состояний/настроений (радость, успех, мечта), т.е. с состояниями *обретаемых* смыслов, целей и ценностей.

Как и любое другое природное качество, созидательная способность человека в своем развивающем понимании может быть регулируема: ее можно «поощрять и выращивать, оставлять без внимания или ограничивать».

Принцип «эвристической основы знаний» выступает в качестве одного из ведущих в педагогической плоскости гуманитаризации математического образования, выступая важнейшим атрибутом развития *интеллектуальных* способностей человека.

Осуществляемый XXI веке переход человеческого сообщества от индустриального к постиндустриальному, связанному с усложняющимся уровнем технологических действий и повсеместным доминированием информационных приоритетов, ориентирован на «специалистов с высоким уровнем потенциала развития и саморазвития интеллектуальных способностей», умеющих «работать с современными технологиями в динамично изменяющихся внешних условиях при воздействии случайных факторов», оперативно принимать «обоснованные решения в ситуациях неопределенности».

В этом отношении П.Ф. Друкер, известный специалист в области менеджмента, отмечает: «Самым ценным активом любой компании XX века было оборудование. Самым ценным активом любой организации XXI века – как коммерческой, так и некоммерческой – станут ее *работники умственного труда* и их производительность». Современное образование «на всех уровнях должно ориентироваться не на знание, а на мысль; не на передачу информации, а на личность как учителя, так и ученика, на формирование «человека культуры», способного на протяжении жизни работать со знаниями, с разными типами мышления, с *идеями различных культур*».

Кроме того, атрибутивный для математического развития личности вероятностный стиль мышления формирует «способность студентов (равно как и обучаемых другого возраста) к моральному и нравственному целеполаганию, к моральному и ценностному выбору. Как представляется, именно в этом отношении есть основания утверждать о том, что способностное развитие личности в полной мере обращено к созиданию «миров возможного», которые, будучи изначально совместимы с «нашим миром», постепенно, в силу расширяющейся сферы действительно и реально возможного, его «преобразуют» и «потенцируют».

Кроме того компетентностная эффективность современного образовательного процесса во многом зависит от того, насколько педагог (преподаватель) ориентирует себя «не только на формирование у обучаемых определенного багажа знаний», но и на «раскрытие их потенциальных

способностей к самостоятельной деятельности, их умений находить решения в сложных жизненных ситуациях».

В нашем рассмотрении отметим, что «самостоятельность» выступает универсальной ключевой компетенцией, характеризующей успешную деятельность личности как в профессиональной, так и в непрофессиональной сфере и, к тому же, исследователи отмечают взаимообусловленную связь самостоятельности с математической компетенцией будущего специалиста, под которой понимается «способность и готовность решать методами математики типовые профессиональные задачи и повышать свою профессиональную квалификацию».

Воспитание самостоятельности мышления, способности к самостоятельному рассуждению выступает одной из важнейших задач сохранения образовательной продуктивности в преемственной математической подготовке. И это тем более значимо, поскольку родители, учителя и преподаватели вуза отмечают в числе «не вполне позитивных» личностных качеств выпускников школы – абитуриентов/студентов начальных курсов *недостаточный уровень самостоятельности* и ответственности: «по мнению учителей типичный выпускник обидчив, недостаточно ответственный и недостаточно склонен к сотрудничеству», с точки зрения преподавателей вуза – скептичен и недостаточно самостоятелен.

Самостоятельность и самодеятельность – важнейшие субъектные атрибуты осуществления преемственности как таковой, в обучении, образовании, учении, как становящейся *способности* к индивидуальному развитию, самоосуществлению в условиях преодоления препятствий, заторов и преград, поскольку самое ценное в обретении человеческой сущности во многом происходит и случается в ситуациях «не благодаря», а «вопреки».

Преемственные ориентиры развития математических способностей обучаемых со всей определенностью обозначены в Концепции развития математического образования в Российской Федерации (2013 г.): для современного человека *математическая грамотность* выступает обязательным элементом культуры, социальной, личной и профессиональной компетентности, а *восприятие математики и истории ее развития* призвано стать важнейшим историко-культурным феноменом, обладающим интеллектуальной, эмоциональной, эстетической ценностью, одним из основных показателей интеллектуального уровня человека.

С другой стороны, проникающий статус математических методов, равно как и алгоритмов математического мышления в жизни современного информационного социума несомненно обусловлен *практикоориентированной целесообразностью* математически четких формулировок и определений, расширяющейся сферой использования точных количественных оценок, универсальностью области применения и логической строгостью доказательств и умозаключений.

Выступая неотъемлемой спутницей научно-технического прогресса, математика преемственно пребывает значимой частью содержания образования при всех возможных его изменениях, а практикоориентированное развитие

математических способностей обучаемых выступает в качестве одной из важнейших образовательно-педагогических целей *в отечественной, равно как и в зарубежной гуманитарной традиции*.

Кроме того, безусловной основой преемственного характера развития математических способностей обучаемых, равно как и преемственности математического образования в целом, выступает воспитательная, воспитывающая, личностно-формирующая составляющая, неотъемлемо присущая математике как учебному предмету.

В этом отношении Концепция развития математического образования в Российской Федерации выделяет фактор «воспитания математикой», педагогическим результатом которого призваны стать такие личностные качества обучаемых, как «интеллектуальная честность, умение выразить свою точку зрения и готовность понять другого».

Вместе с тем, сколь объемными не были бы развивающие возможности математики как учебного предмета, ее воспитательный потенциал в деле развития способностей как *интегративных* качеств личности во многом реализуется благодаря увлекающим высотам нравственного облика учителя.

Кроме того, в компетентностных контекстах постоянства *самодетельного* развития, благодаря которым только и возможно собственно *развитие* способностей, следует отметить соответствующие (отечественные, российские) идеи, высказанные в своем докладе на Первом всероссийском съезде преподавателей математики (1911 г.) известным педагогом С.И. Шохор-Троцким: «Надо не *преподавать* математику, а учить ей всеми доступными учителю и целесообразными для учащихся способами»; а потому, обращаясь к ученикам настойчиво рекомендовал: «Недостаточно только учиться, *надо научиться учиться* », т.е. обозначил одну из главных идей *непрерывного* образования или, что то же самое, определил ведущий педагогический вектор инициирования процесса развития математических способностей обучаемых в целеполагающей плоскости *успешности*.

Тем самым гедонистические категории *удовольствия, радости, счастья* образуют внутреннюю, субъективную основу непрерывности образовательной преемственности.

Таким образом, к числу основных особенностей развития математических способностей старших школьников в непрерывном математическом образовании является педагогически сохраняемое и поддерживаемое при переходе со школьной на вузовскую ступень чувство *успешного* преодоления (математических) трудностей как состояния продуктивной жизненной самореализации.

Список литературы

1. Акманова, З.С. *Развитие математической культуры студентов университета в процессе математической подготовки* : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / З.С. Акманова. – Магнитогорск, 2005. – 20 с.
2. Анциферова, Л.М. *Развитие математических способностей старшеклассников в преемственном математическом образовании*

- «школа-вуз»: монография / Л.М. Анциферова. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. – 136 с.*
3. *Иванова, Т.А. Теоретические основы гуманизации общего математического образования : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т.А. Иванова. – Нижний Новгород, 1998. – 40 с.*
4. *Концепция развития математического образования в Российской Федерации (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р) : [Электронный ресурс] : режим доступа : rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html*
5. *Лаврентьев, Г.В. Гуманитаризация математического образования как реализация личностно-ориентированного подхода в педагогике: теоретико-концептуальные основы / Г.В. Лаврентьев //Образование и общество. – 2009. – № 4. – С. 40-46.*
6. *Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (редакция на 1 декабря 2010 года) : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/12/01/obrazovanie-dok.html>*
7. *Просвиркин, В.Н. Преемственность в системе непрерывного образования: теория и технология: Монография / В.Н. Просвиркин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 416с.*

ПРОТЯНИТЕ РЕБЕНКУ РУКУ

Баканова Л.М.

Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию детей № 37» г. Оренбурга

Детская психология - тонкий и сложный предмет, ведь именно в детстве закладывается фундамент для взрослой жизни. Попробуем ответить на вопрос, какие сложности встречаются родителям чаще всего и как воспитать малыша психологически здоровым и уверенным в себе взрослым.

Каждый ребенок – это уникал, это интересный развивающийся микрокосмос, не обремененный стандартами, это «креатив» в чистом виде. К тому же, детская психология – это не только ребенок, это, как минимум, еще двое взрослых, его семья, как правило, именно в этом аспекте и нужно рассматривать ребенка.

Чаще всего современных родителей интересуют вопросы взаимоотношений ребенка и родителя, отношения в подростковой среде, страхи, повышенная тревожность, в последнее время все больше стали нарастать проблемы, связанные со сдачей ЕГЭ (тревожное психосоматическое состояние), с эмоциональными перегрузками (насыщенная школьная жизнь, обилие кружков и секций).

Все эти проблемы создают сами же взрослые, от чего страдают вместе со своими детьми. Какие же самые распространенные ошибки родители допускают в воспитании детей чаще всего?

Родителям важно слушать и слышать своих детей. И хотя у взрослых много разных обстоятельств, много разных дел и проблем. У многих мам и пап насыщенный график, им зачастую трудно остановиться и выслушать про сломанную куклу или переживания, связанные с поломкой машинки. Но, внимание, взрослые - это первый диалог доверия, затем проблематика будет взрослеть, а сохраниться ли желание у ребенка поделиться с родителями своими проблемами и трудностями? Вот это вопрос. Закрывшись один раз или два, не придав значения рассуждениям юного гения, родители сами отдаляются и отдаляют от себя своих детей. А потом возникает искреннее удивление: а почему подросток о своих планах, увлечениях или интересующих его вопросах охотнее рассказывает чужим людям, нежели своим родителям. Родители вынуждены обращаться к психологу за помощью в общении с собственным ребенком.

Непростые ситуации возникают во взаимоотношениях не только с трудностями ребенка, но и восприятием взрослых самой ситуации, которые не готовы или не желают даже рассмотреть позицию ребенка. «Измениться должен ребенок!» - вот позиция взрослого. Но зачастую необходимо, чтобы взрослый изменил свое отношение, посмотрел на ситуацию шире, глубже, возможно, без излишней эмоциональной окраски. Желание понять и принять

позицию ребенка обязательно сыграет роль и поможет построить отношения между родителем и подростком. Возможно, воспоминания о своих чувствах, переживания при школьных неудачах, при выстраивании отношений, освежит опыт переживания собственных обид. Важно рассказывать подростку, что вам тоже бывает страшно, обидно, вы тоже испытываете разочарование. Важно делиться тем, что вам помогает выходить из конфликтных ситуаций, но при этом обязательно обговаривайте, какой выход ребенок видит сам из сложившейся ситуации.

Общение взрослого и ребенка должно происходить в доброжелательной и доверительной обстановке. Взрослый должен помочь раскрыться ребенку, здесь возможно применение доступных психологических средств, таких как игра, рисунок, сказки.

Одним из самых древних и полезных способов общения с малышом является пальчиковая гимнастика, которая помимо развлечения оказывает благотворное влияние на здоровье ребенка. С давних времен известно, что регулярные упражнения для рук и пальцев улучшают память и работу внутренних органов.

Не случайно в старину мудрые люди играли в пальчиковые потешки, а их мудрые дети донесли эти игры до наших дней. Значит, чувствовали полезность таких занятий, хотя понятия не имели, что много позже ученые обнаружат на коре головного мозга соседство речевой моторной зоны (центр Брока) и двигательной, которая отвечает за кисти рук, то есть еще наши предки, совершенствуя мелкую моторику, совершенствовали речь.

Но роль пальчиковой гимнастики не только в развитии мелкой моторики. Ведь пальчиковые гимнастики – это в первую очередь, игра. Это и занимательные стишки и потешки, когда ребенок должен воспроизвести ручками часть услышанного, или ролевые игры. Поэтому, такая гимнастика не только благотворно влияет на развитие моторики, но и способствует установлению эмоционального и телесного контакта с ребенком. А это тоже очень важно.

Через диалог и свободную игру ребенок получает возможность выразить свои чувства, переживания, научиться их контролировать, отрабатывать новые навыки общения, взаимодействия.

Чему обучается ребёнок в игре?

1. Эмоционально вживаться в сложный социальный мир взрослых.
2. Переживать жизненные ситуации других людей как свои собственные.
3. Сделать для себя открытие: желания и стремления других людей не всегда совпадают с моими.
4. Уважать и верить в себя.
5. Надеяться на собственные силы при столкновении с проблемами.
6. Свободно выражать свои чувства.
7. Переживать свой гнев, зависть, тревогу и беспокойство.
8. Делать выбор.

Используя игру, как средство общения, взрослый должен освоить правила игры, так как это прежде всего психологический прием (о чем ребенок не должен подозревать):

Игра научит нас:

- говорить с ребёнком на его языке;
- преодолевать чувство превосходства над ребёнком, свою авторитарную позицию;
- открывать для себя способ обучения через подражание образцам;
- любить детей такими, какие они есть;
- оживлять в себе детские черты: непосредственность, искренность, свежесть эмоций.

Играя, мы можем научить детей:

- смотреть на себя со стороны;
- предвидеть стратегию ролевого поведения;
- делать свои действия, чувства понятными для играющих;
- доверять друг другу;
- стремиться к справедливости, преодолевать стремление не только доминировать, но и соглашаться, подчиняться в игре.

Взрослые не должны не брать во внимание эмоциональные перегрузки, не все родители понимают, что все должно быть по силам ребенка. На первом этапе введения ребенка в спорт или любую другую область ребенок может сам выбрать, что ему нравится (нравится ли тренер, место, форма занятий), а если от шестилетки требовать высоких спортивных или творческих побед, то этим вообще можно разрушить мотив занятий в дополнительной секции или в учебе в целом. В результате чего чаще всего можно услышать: «Он или она вообще ничего не хочет! Ни к чему не стремится...».

Взрослые должны останавливать себя в своих попытках навязать собственное мнение. Должны учитывать то, что дети имеют право на свои ошибки, свои победы, на формирование своей точки зрения. Задача же родителей – качественно сопровождать данный процесс, но не давить на ребенка своим «авторитарным» мнением. Конечно, сложно оставаться на позиции сопровождающего, но всегда стоит принимать и уважать личное пространство и точку зрения ребенка, тогда построение настоящей дружбы становится легче.

В помощь взрослым психологи предлагают так называемые «Заповеди родительства»:

- Верьте в своего ребенка и доверяйте ему.
- Позволяйте ребенку играть с любым материалом (за исключением опасного для здоровья).
- Не ругайте ребенка за ошибки.
- В занятиях ребенка находите достойное похвалы.
- Учите ребенка свободно общаться со взрослыми любого возраста и детьми.
- Помогайте ребенку стать личностью.

- Не существует тем, которые полностью исключены для обсуждения с ребенком.
- Давайте ребенку возможность по-настоящему принимать решения.
- Будьте объективными в оценках своих чувств к ребенку.
- Обязательно выделите время для игр, занятий, общения с ребенком.
- Позволяйте ребенку самостоятельно выполнять основную часть работы, за которую он взялся, даже когда вы не уверены в положительном результате.

Список литературы

1. *Главное быть на стороне ребенка // Дара.оренбург. – 2015. - №7. – С. 30-31.*
2. *Владимир Леви “Мой нестандартный ребенок”*
3. *Юлия Гиппенрейтер “Общаться с ребенком как?”*

ГОРОД И ВУЗ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Барбошина Н.В.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»,

г. Бузулук

Всем известно выражение «градообразующее предприятие» – это главное предприятие, которое делает город городом. Это термин, возникший в эпоху массового советского городского строительства долгое время трактовался однозначно – город-завод, город-фабрика, город-порт, город-транспортный узел. Но в современной постиндустриальной цивилизации перед городами стоят совершенно другие задачи. В 2012 г. В.В. Путин представил стратегический план: «к 2020 году создать и модернизировать 25 миллионов рабочих мест в высокотехнологичных отраслях экономики» [1]. Кто займет эти рабочие места – выпускники ПТУ, колледжей, техникумов? Очевидно, что нет. Речь идет о профессионалах иного рода, управленцах – менеджерах, выпускниках университетов и институтов, которые легко ориентируются в пространстве интернет-технологий, способны к научному поиску и обладают навыками воплощения креативных идей на практике, в том числе и в городском пространстве.

Многие российские города, в этой связи, пытаются определить собственную стратегию формирования креативного класса, готового к вызовам современности. Бузулук в этом плане не исключение. В Стратегии развития муниципального образования город Бузулук Оренбургской области до 2020 года прописаны стратегические ориентиры развития города – от создания условий для появления и активного развития производственных (прежде всего обрабатывающих) отраслей до достижения социального благополучия и согласия [2]. Что для этого необходимо? В первую очередь – развитие социокультурного потенциала города до уровня, соответствующего требуемому экономическому развитию. На уровне городского руководства получает оформление идея воспитания молодых людей, позволяющих, с одной стороны, развивать в себе предпринимательскую способность, с другой стороны, формировать культуру среднего класса и любить свой родной город и жить в нем, не мечтая об эфемерной реализации себя в пространстве мегаполисов.

На наш взгляд, только вуз, университет, институт способен помочь городскому социуму в решении стратегической задач возвращения человеческого ресурса для новых задач трансформационной экономики.

Высшие учебные заведения – это уникальные городские системы (города в городах), которые неповторимо меняют облик города и его социокультурное пространство. Большинство старейших университетских европейских городов, таких как Болонья, Сорбонна, Сиена, Гейдельберг позиционируют себя как пространства научных открытий, просвещенности и профессионализма, делают ставку на развитие интеллектуальных ресурсов территории.

В России с момента открытия своего создания в Санкт-Петербурге (1766 г.), в Москве (1755), в Казани (1804 г.) университеты были не только учебными и научными заведениями, но и важными центрами культурной и общественной жизни: в этом их особенность и своеобразие. Университеты, как известно никогда не производят товары и продукцию, пополняющие рыночные прилавки. Но университеты производят науку, кадры, особый дух города. Присутствие университета (института) в городе ощущается и всегда позитивно оценивается горожанами.

В ходе социологического исследования, проведенного на улицах города Бузулука из 150 опрошенных 131 (87,3%) горожанин отметил, что вуз необходим городу. Еще 100 опрошенных (66%) высказали мнение, что обучение в Бузулукском гуманитарно-технологическом институте значительно увеличивает шансы найти достойную работу в городе и за его пределами. Важны и субъективные оценки качества образования – 121 опрошенный отметил (80,6%), что институт в городе Бузулук (БГТИ) является гарантом получения качественного образования, 79 человек (52,6%) рассказали, что в этом учебном заведении обучались их знакомые, родственники, друзья. Еще 34 человека (33,6%) планируют обучение в Бузулукском гуманитарно-технологическом институте.

Этот сухой язык цифр говорит о многом. Институт нужен, по достоинству оценен и любим горожанами. Сотрудничество института и города, со времени его образования в 1995 г. было и есть равноправное, уважительное и взаимодополняющее. Город постепенно «растил» вуз как одно из градообразующих предприятий, опираясь на квалифицированных специалистов и привлекая молодежь. На сегодняшний день БГТИ значительно расширился и окреп – из рядового учебного заведения он превратился в место концентрации культурных смыслов, знаков, символов, текстов, ценностных ориентаций горожан.

Первый ректор Киевского университета Св. Владимира М.А. Максимович говоря о назначении университета особо выделил его просветительскую функцию: *«Желать, – утверждает он, – надобно только, чтобы все сословия нашего гражданства обратились к воспитанию русскому с той же любовью, какою они всегда пламенели к Отечеству, чтобы ещё с большим участием и уважением они склонились к учености русской; но убедить их в этом, снискать у них сие – есть дело Университета»* [4, 114]. Эти мысли о будущем российского университетского образования, сформулированные М.А. Максимовичем, вы многом разделяет руководство Бузулукского гуманитарно-технологического института.

Институт выполняет важную культурно-просветительскую функцию создания особой вузовской атмосферы (среды *Alma mater*), в границах городского сообщества увеличивается число горожан с высоким интеллектуальным уровнем, университет задает стандарты культурного творчества для представителей творческой и научной интеллигенции города.

В настоящее время в начале третьего тысячелетия мы являемся свидетелями беспрецедентного повышения спроса на высшее образование,

который связан со все большим осознанием человеком решающего значения знаний для его индивидуального развития и самореализации. На уровне города, необходимы все возрастающие финансовые и материальные вложения в образовательную систему как сферу воспроизводства человеческого капитала и развития личностного потенциала. Но ставка должна быть сделана не только на инновации, информатизацию, инфраструктуру и инвестиции (известные четыре «И»), но в первую очередь на интеллект, культуру и творчество, на духовно-нравственный ресурс развития человека.

В этой связи Бузулукский гуманитарно-технологический институт открывает новые перспективы для городского сообщества в плане формирования специалистов-интеллигентов, профессионалов и патриотов с основательным гуманитарным и техническим знанием, молодых жителей города укорененных в родную культуру и с высоким запасом духовной прочности.

Список литературы

1. *Доктрина высокотехнологичных рабочих мест в российской экономике [Электронный ресурс]. : Капитал страны. – Режим доступа: <http://kapital-rus.ru/articles/article/239827/>*
2. *Стратегия развития муниципального образования город Бузулук Оренбургской области до 2020 года. – Режим доступа: <http://www.worklib.ru/law/1002786/>*
3. *Максимович М.А. Об участии Московского университета в просвещении России / Университетская идея в Российской империи XVIII –начала XX веков: Антология. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С.110-111.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Бероева Е.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет», г. Оренбург**

Перед дополнительным профессиональным образованием сегодня стоят новые задачи, решение которых связано с принципиальным переосмыслением имеющихся традиционных средств развития профессиональной компетентности специалиста. В образовательном процессе позиция специалиста приобретает субъектное значение и составляет основу развития его личностной самореализации. На современном этапе возникла необходимость в качественно иной подготовке специалиста, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным подходом к решению конкретных профессиональных задач. Дополнительное профессиональное образование позволяет на протяжении всей жизни продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности, способствовать развитию профессиональной компетентности специалиста.

К настоящему времени в науке существует большой спектр работ, посвященных вопросу развития профессиональной компетентности. Анализ современных подходов к определению понятия профессиональная компетентность позволил выделить наиболее общие взгляды исследователей. Вслед за учеными И.А. Зимней, А.В. Хуторским, А.В. Кирьяковой, И.Д. Белоновской, мы рассматриваем профессиональную компетентность специалиста как интегративное качество личности, характеризующееся способностью и готовностью к решению профессиональных задач и проблем.

В основе эффективного формирования профессионально - ориентированных компетенций конкретного специалиста лежит целый комплекс педагогических условий, который должна определить сама образовательная организация в соответствии с направлением подготовки. Для формирования профессиональной компетентности специалиста на качественно высоком уровне необходимо определиться с тем, какие педагогические условия необходимо создать в образовательном процессе для обеспечения качественной профессиональной подготовки обучающихся, соответствующей основным требованиям потенциальных работодателей. По мнению Н.Н. Двучичанской, педагогические условия – это совокупность содержания и структуры предметного образования, учебно-методического обеспечения и инновационной образовательной среды, обеспечивающая успешное решение поставленных дидактических задач [1].

Анализ научно-методической литературы по теме исследования и опыт практической деятельности по реализации программ повышения квалификации

и профессиональной переподготовки в Межотраслевом региональном центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов Оренбургского государственного университета позволили выделить оптимальные педагогические условия, направленные на развитие профессиональной компетентности специалиста. К ним относятся:

1. Организационно-педагогические условия: моделирование профессиональной деятельности специалистов с учетом постоянного развития инноваций в технике, технологии, организации труда и т. п.; научное, учебно-методическое, техническое и программное обеспечение дополнительной образовательной программы с учетом требований работодателей; организация индивидуального подхода к работе со слушателями; использование активных и интерактивных методов обучения, чему способствуют новые возможности постоянно развивающихся информационных технологий.

2. Психолого-педагогические условия: повышение уровня мотивации слушателей в своей профессиональной и учебной деятельности: осознание личностного смысла получаемого дополнительного образования и формирование устойчивой мотивации к непрерывному образованию; личностно-ориентированная траектория обучения; учет индивидуальных психологических и интеллектуальных особенностей взрослых обучающихся; оптимальное сочетание в процессе самостоятельной работы как теоретической, так и практической деятельности слушателя; организация процесса самооценки обучающимся результата своей учебной деятельности; осуществление в процессе обучения обучающегося самоанализа уровня собственной профессиональной компетентности; целенаправленное формирование профессионального мышления обучающегося.

3. Дидактические условия: создание в процессе обучения проблемных ситуаций и решение связанных с ними профессиональных задач, что способствует организации самостоятельной поисковой деятельности слушателя; метод кейс-стади, что способствует обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования; использование в образовательном процессе деловых и ролевых игр, что создает «погружение» в деятельность по принятию и осуществлению профессиональных решений; технологии электронного обучения, что позволяет получать дополнительное образование под руководством преподавателя, так и в результате самостоятельного обучения по персонально подобранной траектории; постоянное пополнение и закрепление знаний обучающихся; осуществление непрерывного контроля за уровнем сформированности компетенции самоорганизации слушателей, учет, оценка и самооценка результатов их деятельности.

Эффективность формирования профессиональной компетентности специалиста в процессе обучения должна определяться комплексом педагогических условий. Педагогические условия, по мнению Е.А. Синкиной, это совокупность взаимосвязанных факторов, необходимых для эффективного формирования у обучающихся умений и навыков, а также качеств, необходимых для достижения ими успехов в профессиональной деятельности.

Именно условия, как отмечает исследователь, являются решающим показателем эффективности функционирования того или иного педагогического процесса, поскольку именно они составляют ту образовательную профессиональную среду, в которой необходимые явления и процессы возникают, существуют и развиваются [2].

В контексте нашего исследования условия выступают как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешное решение образовательных задач в системе дополнительного профессионального образования. Опираясь на позиции таких ученых, как Н.А. Сахарова, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Кузнецов и др., мы можем сделать вывод, что наиболее важными условиями успешности развития профессиональной компетентности в системе дополнительного профессионального образования являются:

- повышение квалификации специалиста по этапам: проектирование, организация, управление, самоконтроль;
- разработка целостной системы показателей развития профессиональной компетентности (когнитивные, деятельностные, ценностные, диагностические компоненты);
- определение аксиологического содержания профессиональной компетентности специалиста, включающее прогнозирование и построение процесса развития профессиональной компетентности соответственно качественному вектору личностных изменений (ценностное отношение к самому себе, профессиональной деятельности);
- реализация инновационных задач, как необходимого условия развития профессиональной компетентности специалиста.
- выбор технологии обучения учитывающей индивидуальные особенности обучающихся.

Очевидно, что указанные условия развития профессиональной компетентности специалиста в образовательном процессе представляют системное единство. Реализация всего комплекса педагогических условий основана на переосмыслении основных направлений организации дополнительного профессионального образования.

Результат применения перечисленных условий был рассмотрен на основе комплексной системы сбора и обработки информации об организации обучения по дополнительным образовательным программам в Оренбургском государственном университете. Неотъемлемым компонентом педагогического процесса развития профессиональной компетентности специалиста является мониторинг. Он проводится в целях изучения, оценки, анализа и выявления особенностей протекания данного процесса. Это дает возможность на основе полученных результатов прогнозировать потенциальные отклонения, своевременно корректировать их, и, соответственно, эффективно управлять педагогической системой дополнительного профессионального образования. Постоянное отслеживание и коррекция получаемых результатов позволяет не только подтвердить прогнозируемые положительные результаты, но и вовремя выявить проблемы и трудности в образовательной деятельности. Так

типичными трудностями выявленными в процессе обучения по дополнительным профессиональным программам являются: отсутствие востребованности нового уровня образования со стороны работодателя и социума, несформированность установки на необходимость непрерывного образования, навыков самообразования; неспособность критически оценивать соотношение полученных и уже имеющихся в опыте знаний; отсутствии мотивации в обучении. Эффективное решение выделенных проблем становится возможным лишь при реализации определенной системы специально разработанных педагогических условий.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что рассмотренные выше педагогические условия развития профессиональной компетентности не являются единственными, но, как показывает практика, они оптимально сочетаются и дают положительный образовательный эффект в системе дополнительного профессионального образования. Основная задача, стоящая перед системой дополнительного профессионального образования заключается в качественной профессиональной подготовке специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и творческому отношению к своей профессиональной деятельности. Для того чтобы дальнейшее самостоятельное развитие и творческое отношение стало возможным, необходимо постоянное повышение образовательного и профессионального уровня, которые реализуются за счет создания необходимых педагогических условий.

Список литературы

- 1 Дзуличанская, Н.Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования [Электронный ресурс] // Наука и образование. – 2011. – № 3. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>
- 2 Синкина, Е. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза // Вестник ПНИПУ. Машиностроение, материаловедение. 2012. № 1. С. 121—126.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА ВУЗА

Валитова Л.Р.

Оренбургский государственный аграрный университет,
г. Оренбург

Социализация относится к тем явлениям, посредством которых человек учится жить и эффективно взаимодействовать с другими людьми. Она непосредственно связана с социальным контролем; поскольку включает усвоение знаний, норм, ценностей общества, обладающего всеми видами санкций формального и неформального характера. Социализацию имеет смысл рассматривать как двусторонний процесс в силу единства стихийного и целенаправленного влияния на все процессы становления человека как субъекта общественных отношений.

Целенаправленные, социально контролируемые процессы воздействия на личность реализуются, прежде всего, в воспитании и обучении. Стихийное, спонтанное влияние осуществляется через средства массовой коммуникации, социальные ситуации реальной жизни и многие другие факторы. Каждый исторический период определяет особенности социализации в зависимости от ее факторов на данном этапе реализации. Одним из ярких факторов современной социализации личности обучаемого, т.е. студента является *иноязычная культура*, которая обеспечивает учащихся знаниями об основных социокультурных особенностях страны изучаемого языка, способствует осмыслению собственного культурного опыта и культурного самоопределения участников межкультурной коммуникации.

В нашем исследовании мы рассматриваем *юношескую социализацию*, включающую в себя обучение в высшем учебном заведении. Система образовательных учреждений – в том числе высшей ступени – представляет собой сферу направленной государственной социализации молодежи и, тем самым, делает учебно-воспитательный процесс вуза, по своей сути, деятельностью образовательной социализации, т.е. подготовкой личности студента к успешному профессионально-жизненному вступлению в социум в условиях развивающего (социализирующего) пространства учебного заведения.

Социализация представляет собой двусторонний процесс в силу единства стихийного и целенаправленного влияния на все стороны становления человека как субъекта общественных отношений. В данном контексте язык выступает не только связующим звеном, но и предпосылкой образовательной успешности осуществления всех граней социализации. При этом следует подчеркнуть, что освоение ценностей культуры и освоение языка культуры – это по существу двуединый, целостный процесс, определяющий характер и основные тенденции компетентностного развития современного образования, в том числе в интересующем нас аспекте реализации социализирующего потенциала иноязычной культуры личности студента.

Для того чтобы составить полное представление об иноязычной культуре

личности, нами были рассмотрены теоретико-методологические, социально-психологические и практические предпосылки ее образовательного становления с позиций межличностного, межнационального и международного общения.

Проблема культуры в общепhilosophическом аспекте анализируется в работах Е.Г.Злобина, М.С.Кагана, А.Ф.Лосева. Ряд исследователей понимают культуру в контексте становления человека как творческой личности (И.Ф.Исаев, Л.Н.Коган, Л.Н.Макарова), что открывает широкие возможности ее рассмотрения в аспекте взаимодействия культуры и личности, культуры и языка, культуры и иноязычной культуры, иноязычной культуры и национальной культуры.

В структуре системы культуры исследователи выделяют две большие области: материальную и духовную культуру. Такое деление носит условный характер. В реальной действительности они взаимосвязаны, взаимообогащают друг друга. Так, иноязычную культуру относят к духовной культуре, однако непрерывно возрастает роль и значение материальной стороны духовной культуры (развитие вычислительной техники, информационных технологий и многое другое). Все это свидетельствует о целостности культуры. Культура - «это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения - народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства».

Студенты, находясь на стадии юношеского развития, обладают психологической гибкостью, что позволяет выработать у них такие качества, как смелость, ответственность, креативность, коммуникативность, способность к самосовершенствованию, необходимые для удачного трудоустройства и конкурентоспособности не только на российском, но и зарубежном рынках труда.

Иноязычная культура является составляющей общей культуры студента - будущего специалиста. При этом личностно-творческий подход позволяет трактовать усвоение иноязычной культуры как процесс личностного открытия, при котором происходит актуализация заложенных в ней смыслов на личностном уровне.

Процесс изучения иностранного языка может и должен нести студентам иноязычную культуру. Поскольку формирование иноязычной культуры происходит постепенно: на каждом занятии студент овладевает каким-то элементом этой культуры, - она не может быть использована в качестве цели обучения в обобщенном виде. Нами выделены объекты обучения, совокупность которых и составляет содержание иноязычной культуры. Квантование иноязычной культуры как цели, конкретизация ее содержания касаются всех ее аспектов: учебного, познавательного, развивающего и воспитательного

Таким образом, *сущность* иноязычной культуры состоит в том, что она есть часть культуры иноязычной общности, отраженная в менталитете социума

(нации) и формирующаяся у человека в процессе освоения иностранного языка. Это продукт творческой деятельности человека. *Содержательная* сторона иноязычной культуры включает в себя социальный, лингвострановедческий, педагогический и психологический аспекты, которые соотносятся с учебным, познавательным, воспитательным и развивающим аспектами обучения. Она включает в себя знания, умения, навыки, уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития, мировоззрения, способы и формы общения.

Обязательным компонентом подготовки специалиста любого профиля является в настоящее время владение иностранным языком и иноязычной культурой. В условиях расширения международных экономических связей и глобализации интеркультурных отношений требуются специалисты качественно нового уровня, готовые эффективно работать в условиях рыночной экономики и успешно взаимодействовать с зарубежными партнерами.

Все возрастающая потребность в коммуникативном общении с носителями языка через компьютерные сети и не только, требует высокого уровня знаний иностранного языка и культуры, активного владения ими. В процессе коммуникативного общения можно поднимать и обсуждать тысячи различных проблем. Пожалуй, ни один другой учебный предмет не имеет таких возможностей.

Иностранный язык, как один из общеобразовательных предметов, может углублять знания в профессиональном плане и может занимать одно из главных мест в воспитании культуры будущего специалиста. Обучение профессионализму и воспитание личности равнозначны, поэтому преподаватели иностранного языка уделяют внимание на занятиях не только изучению профориентированной лексики, обучение чтению и переводу текстов, но и знакомят студентов с культурой стран изучаемого языка. Постоянный интерес вызывают у студентов народные традиции, особенности быта, одежды, питания.

Задача вуза в целом состоит в том, чтобы обеспечить социальную зрелость молодежи, самоопределение личности в культуре и выработку на этой основе его жизненной позиции. Именно культура, ее виды должны составлять базовый компонент - ядро содержания современного образования.

Поэтому можно полностью согласиться с Е.И. Пассовым в том, что в качестве целей при изучении иностранного языка в настоящее время должно выступать не обучение как таковое, при котором содержанием будут лишь прагматичные знания, навыки и умения, а образование личности. В этом случае в качестве содержания выступает *культура*, под которой понимаются личностно освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности.

Изучению иностранного языка отводится одно из важнейших мест, наряду с широким знакомством с культурой различных народов. Именно через изучение иностранного языка происходит проникновение в другую культуру, соприкосновение с традициями и ценностями которой расширяют горизонты образования личности. Освоение любого языка – родного, иностранного, языка

науки или искусства - всегда сопряжено с овладением реалиями культуры.

Следовательно, чем шире контакты личности с мировой культурой, тем богаче перспективы формирования иноязычной культуры, тем успешнее происходит процесс социализации.

Становление иноязычной культуры студентов напрямую связан с формированием ценностей и ценностных ориентаций личности, отражающих факт совместного существования субъектов в поликультурном пространстве жизненного социума, необходимость адекватной ориентации в системе инокультурных ценностей, развитие коммуникативных способностей, творческой активности и толерантности.

Таким образом, применительно к образовательной сфере иноязычная культура понимается нами в статусе базовой индивидуальной ценности, способствующей интеллектуально-нравственному становлению и компетентностному развитию личности студента, удовлетворению его потребности в изучении поликультурного наследия человечества и стремлении к общению с представителями различных культур в условиях глобально утверждающегося многоязычия.

Список литературы

1. Андреева Г.М. *Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений* / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 378 с.
2. Бенин, В.Л. *Педагогическая культура: Философскосоциологический анализ* / В.Л. Бенин. – Уфа: Издво Башкирско го государственного университета, 1997. – 217 с.
3. Библер, В.С. *Культура. Диалог культур* / В.С. Библер // *Вопросы философии*. – 1989. – №6. – С. 3241.
4. Бычков, В.В. *Эстетика* / В.В. Бычков. – М.: Гардарики, 2004. – 340 с.
5. Верецагин, Е.М. *Язык и культура. Лингвострановедение и преподавание русского и иностранного языков* / Е.М. Верецагин, В.Г. Костомаров. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.
6. Каргапольцева, Н.А. *Монтессориобразование: проблема социализации и воспитания личности: монография.* / Н.А. Каргапольцева. – М.: Педагогический вестник, 1999. – 184 с.
7. Кон, И.С. *Ребенок и общество: историкоэтнографическая перспектива* / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
8. Крылова, Н.Б. *Формирование культуры будущего специалиста* / Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
9. Мудрик, А.В. *Социализация личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / А.В. Мудрик. – М.: Издатель ский центр «Академия», 2006. – 304 с.
10. Пассов, Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур* / Е.И. Пассов. – Липецк: Издво ЛГПИ, 1999. – С. 4045.
11. Разумный, В.А. *Система образования на рубеже третьего тысячелетия. Опыт философии, педагогики* / В.А. Разум ный. – М.: Педагогика, 1996. – 210 с.

12. Розенцвейг, В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов / В.Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике.

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОКРУГА: ОПЫТ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Генкин А.Л., Кипнес Л.В., Виноградова М.В.

**Санкт-Петербургский государственный университет
телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича,
Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра
Великого, г. Санкт-Петербург**

Обратимся к понятию «сетевое взаимодействие». В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово «взаимодействие» определяется следующим образом: «1. Взаимная связь явлений. 2. Взаимная поддержка» [3, с. 78]. В том же словаре слово «сетевое» толкуется через «сеть»: «1. Приспособление, изделие из закрепленных на равных промежутках, перекрещивающихся нитей, веревок, проволок. 2. Ед., перен., О множестве переплетенных, скрещенных черт, линий. 3. Система коммуникаций, расположенных на каком-нибудь пространстве. 4. Совокупность расположенных где-нибудь однородных учреждений, организаций [3, с. 714]. Таким образом, говоря о сетевом взаимодействии, мы подразумеваем определенную систему коммуникаций между социальными партнерами, позволяющую выстроить оптимальную перспективу развития образования XXI века.

В этой связи деятельность Университетских Образовательных Округов представляется весьма значимой, поскольку направлена на консолидацию образовательного пространства, на объединение усилий образовательных учреждений разного типа и уровня, научных организаций, организаций культуры, юридических лиц и общественных организаций для решения вопросов совершенствования системы образования и воспитания, отвечающей запросам времени.

Отметим, что Университетский образовательный округ – специально организованное образовательное пространство университета в масштабах города или региона, куда входят образовательные учреждения, реализующие образовательные программы различных уровней (школы, гимназии, лицеи, колледжи, институты, учреждения дополнительного образования различных форм собственности и ведомственной принадлежности) с целью повышения качества общего и профессионального образования на основе научно-методического, кадрового и информационного влияния университета, преемственности государственных образовательных стандартов и программ обучения в образовательных учреждениях различных уровней, повышение квалификации преподавателей в городе или регионе и т.п. [4, с. 4-8].

Процесс возрождения университетских округов начался в конце прошлого столетия. Так возродились и возникли университетские округа в Саранске, Оренбурге, Санкт-Петербурге, Москве, Казани, Нижнем Новгороде, Ульяновске, Воронеже и других городах России. По инициативе региональных

университетских округов была создана Ассоциация университетских образовательных округов с тем, чтобы координировать и объединять проекты, инициированные регионами.

Остановимся на некоторых примерах. Ассоциация «Университетские образовательные округа» с 2007 года стала организовывать мероприятия для участников из разных регионов страны. Так, одним из мероприятий стала научно-практическая конференция «Педагогические основы филологического образования региона», которая проходила на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ОГУ. В рамках этой конференции были организованы лекции для студентов, авторские семинары для учителей.

Отдельно необходимо сказать о проекте «В новое», в рамках которого в Санкт-Петербурге прошла Всероссийская конференция «Региональный аспект гуманитарного образования», в которой принимали участие представители различных учреждений культуры и образования: известные ученые, профессорско-преподавательский состав вузов России, аспиранты, студенты, научные сотрудники музеев, Российской национальной библиотеки, руководители и учителя средних общеобразовательных учреждений. Целью конференции стало осмысление возможности использования опыта гуманитарного знания, традиций российского образования, культурного наследия для модернизации современной системы образования. Вот почему работа данного форума проходила не только в стенах учебных заведений, но и в местах символических для истории и культуры России. Это Российская национальная библиотека, музей-заповедник Старая Ладога, музей-квартира А.С. Пушкина, музей-квартира Ф.М. Достоевского, литературный музей «Анна Ахматова. Серебряный век» и другие.

С 2012 года по инициативе организации «Университетские Образовательные Округа» реализуется проект, посвященный творческому наследию доктора педагогических наук, профессора В.Г. Маранцмана. В рамках проекта была организована выставка, посвященная жизни и творчеству В.Г. Маранцмана в Российской национальной библиотеке, проходят международный конкурс ученических работ «Мой друг – школьный учебник», научно-практические конференции.

25 января 2013 года началась реализация проекта «Владимир Высоцкий и ХХI век», посвященного 75-летию со дня рождения поэта. В проект включены разнообразные мероприятия: конкурс сочинений для учащихся средней школы, конкурс исследовательских работ школьников и студентов, цикл семинаров для учителей, связанный с вопросами преподавания поэтического наследия В.С. Высоцкого, публичные лекции «Творчество В.С. Высоцкого в истории русской культуры» на разных площадках: это и библиотеки, и гимназии, и вузы, а также международные семинары и конференции, посвященные алгоритму восприятия и понимания поэзии В.С. Высоцкого в истории русской культуры ХХ–ХХI веков.

Очевидно, что это лишь поиск алгоритма взаимодействия между представителями школ, средних профессиональных учебных заведений, вузов, учреждений науки, культурных центров, общественных организаций на

общероссийском и региональном уровнях, это попытка не только осознать сложившуюся за последние десятилетия ситуацию, но и выработать максимально безболезненную стратегию реализации концепции модернизации образования.

Взаимодействие, организуемое Ассоциацией «Университетские Образовательные Округа» не исчерпывается только упомянутыми мероприятиями, оно гораздо шире как внутри северо-западного региона, так и за его пределами. В тоже самое время каждый университетский округ, имея самобытную региональную специфику, направляет свои усилия на консолидацию образовательного пространства.

Так, в Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» среди основных направлений деятельности выделены следующие:

«– всесторонняя академическая интеграция образовательных учреждений области, обеспечение преемственности и непрерывности системы образования на различных уровнях, организация сотрудничества ведущих ученых с коллективами образовательных учреждений;

– разработка и внедрение передовых идей в области образования, научно-методическое сопровождение образовательного процесса в современной школе;

– содействие реализации национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов;

– разработка и реализация концепции создания единой информационно-образовательной среды университетского округа, организация исследовательской деятельности педагогов и учащихся, совершенствование системы профильного обучения школьников»[2, с. 27].

Представляется, что возрожденная практика университетских образовательных округов в принципиально новых исторических условиях начала XXI века станет важнейшим фактором, способствующим сохранению исторически сложившегося и традиционно высокого уровня образования и культуры России, это с одной стороны. С другой стороны, деятельность университетских округов играет весьма существенную роль в усовершенствовании системы образования согласно запросам времени, поскольку аккумулирует потенциал, способный отвечать потребностям регионов. Современная практика развития сетевого взаимодействия на региональном уровне между образовательными учреждениями различного типа и уровня и учреждениями культуры способствует модернизации процесса образования и воспитания на принципиально новом – инновационном уровне.

Список литературы

1. Канарская, О.В. *Инновационное обучение: методика, технология, школьная практика.* – О.В. Канарская – СПб., Лики России, 1997. – 480 с. – ISBN 5874170561.
2. Каргапольцева, Н.А. *Университетский округ как фактор интеграции образовательного потенциала региона.* // *Университетские округа России: интеграция региональных систем образования: Материалы Четвертой Всероссийской научно-практической конференции университетских округов*

России; 27-28 мая Саранск. Под ред. А.Л. Генкина. - СПб. – Саранск: Университетский округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2010. 323 с. – ISBN 978-5-903191-27-7

3. *Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка»: 80 000 слов и фразеологических выражений. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. - М.: Азбуковник, 1999.- 944 с. – ISBN 5-89285-003-X.*

4. *Шукинунов В.Е., Ленченко В.В., Третьяк А.Я., Ткачев А.Н., Нырков Е.А. «Основы создания университетских комплексов». Юж.-Рос. гос. техн. ун-т. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2002.*

ГУМАНИТАРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Головина С.В.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

В наступившую эпоху цивилизационных перемен многими исследователями в мировоззренческо-ценностном статусе «глубокой озабоченности» (А.С. Запесоцкий) отмечаются факторы и приводятся факты глобального масштаба «дегуманизации общественной жизни» и образования (Н.Е. Буланкина, Е.А. Соколов) [25, с. 16], значительной переориентации общественного сознания с гуманистических идеалов на ценности гедонизма и материального благополучия (А.С. Запесоцкий) [12], необходимо ведущие личности к «гуманитарному примитивизму» (Н.В. Веселова) [8], проявлениям бездуховности и снижения уровня физического и психического здоровья молодежи (З.В. Смирнова) [24], проблема гуманизма и гуманистического мирозерцания, обретая «новые черты и масштабы», выходит на первый план (Н.В. Юдина) [27], во многом определяя «человекоцентричные» векторы «опережающего управления гуманистической трансформацией общественного сознания» (О.Н. Журавлева) [11, с. 3] в наступившем столетии «гуманитарной экспансии», по определению ЮНЕСКО [26, с. 66].

Отсюда все более осознаваемая обществом необходимость поиска эффективной человекоберегающей системы социализации, в известной степени противостоящей постмодернистским тенденциям «расшатывания основ самоопределения личности», экспансии идеалов и идей «массового человека», заставляет обратиться к *образовательным* ресурсам гуманитарной культуры, прежде всего, в аспекте «гуманитарной инкультурации» личности (М.Ю. Горбухова) [9, с. 3].

В настоящее время обнаруживается одно из проблемных направлений личностного развития, связанное с так называемым «гуманитарным дефицитом», обусловленным наличествующим фактом определенного «разрыва» между компетентностью современного человека в области социально-функциональной и предметно-технической и уровнем его гуманитарной образованности (А.В. Бедарева, Г.С. Саволайнен) [4, с. 13].

В этой связи известный отечественный педагог М.Н. Берулава постулирует «поражающий» факт колоссального снижения нравственного потенциала граждан современного общества, особенно молодежи [5, с. 8] и поддерживает точку зрения, согласно которой обуславливающая причинность кризисных явлений в современном российском обществе обусловлен не столько экономическими, сколько гуманитарными, духовно-нравственными причинами.

Кризис гуманистических идей актуализирует задачу поиска способов возвращения российского социума, особенно взрослеющей его части, к традиционным культурным, нравственным и мировоззренческим ценностям, перехода к гуманитарно-центрированным моделям образования (Е.А. Авдеева)

[1, с. 3], направленным на формирование личности, способной не только к продуктивному усвоению вековых общечеловеческих норм и традиций, но и к активному противостоянию личностно-разрушающим тенденциям «общества потребления» и вседозволенного гедонизма (Н.Ю. Куценко) [18, с. 3], ложным «проявлениям прагматизма и духовного оскудения личности» (Л.Д. Бадмаев) [3, с. 4,7], рождаемым постиндустриальной цивилизацией (А.В. Конева) [15, с. 9].

Обозначенные доминанты гуманистической концепции образования, связанные с известной «утратой» российской системы образования «характеристики «знаниевой» очерченности развития человека» (И.А. Маланов) [19, с. 55] и укрепляющейся тенденцией перехода отечественной высшей школы от традиционной «знаниевой» – к личностно-развивающей парадигме (Е.П. Рыбина) [21, с. 3], когда целью образования становится формирование и актуализация личности воспитанника (А.Я. Кузнецова) [17, с. 14], должны обеспечить формирование свободной личности, обладающей навыками цивилизационного социального взаимодействия и способной нести *нравственную ответственность* за принимаемые решения и профессиональные действия (Н.А. Королева) [16, с. 3].

Актуализированный поиск «духовных ориентаций, адекватных вызовам времени» (Л.В. Павлова) [20, с. 4] инициирует понимание гуманитарной культуры в качестве «ведущего фактора преобразования российского общества (Н.В. Веселова) [8], что непосредственно стимулирует необходимость повышения уровня интегрированности идей гуманитаризации в систему российского высшего образования (Н.Н. Савельева) [22, с. 3], педагогически акцентирует безусловную значимость целевого перехода от «трансляции социального опыта и культуры – к формированию человека, образованию личности» (О.Н. Журавлева) [11, с. 3], придания «общечеловеческого характера подготовке будущего специалиста» (Г.А. Жданова) [10, с. 3].

Отсюда несомненная важность организации и устройства «непрерывного гуманитарного образования» в вузе» (М.И. Боровков) [7], необходимость повышения общекультурного уровня студентов – и не только технических – специальностей (Н.С. Бирюкова) [6, с. 125].

При этом, как справедливо указывает О.Н. Журавлева [11, с. 5], понятие «гуманитарный» нельзя сводить только к увеличению и усилению роли гуманитарных наук в образовательной подготовке студента университета. Феномен образовательной гуманитаризации следует рассматривать в контексте *созидания и реализации* соответствующих условий и черт, как педагогически кропотливый процесс «*возделывания*» человечности, милосердия, человеколюбия (Н.Г. Сикорская) [23], воспитательной актуализации тех личностных качеств, которые выступают необъемлемыми свойствами «современного человека с развитой гуманитарной культурой», проявляясь в содержательной плоскости смысложизненных центраций и реализующих механизмов рефлексивности, креативности, альтруистичности, самоутверждения и саморазвития (Е.Б. Бабошина) [2, с. 77]. Тем более что в содержательно-смысловом контексте деонтологической этики И. Канта

«cultura» как средство развития человеком своих «естественных» – духовных, душевных и телесных сил для «всяческих возможных целей» есть «долг человека перед самим собой» [13, с. 384].

В плоскости нашего рассмотрения выделим точку зрения отечественных ученых, согласно которой одной из мировых тенденций развития образования, совпадающих с выше обозначенным ракурсом обновляющей модернизации, является перенос акцентов «с сугубо профессионального образования» на его объединение с образованием «общим и культурологически ориентированным» (О.Л. Колоницкая) [14, с. 3], что способствует расширению гуманитарной составляющей как основы становления у будущих специалистов системно-целостного (ценностного, нравственно-духовного, гуманистического) восприятия мира, формированию базовых представлений об ответственности и долге, достоинстве и чести, трудолюбии и патриотизме, милосердии и уважении к личности.

Список литературы:

1. Авдеева, Е.А. Гуманитаризация системы образования: философско-антропологический аспект : автореф. дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Авдеева Елена Александровна. – Красноярск, 2012. – 40 с.
2. Бабошина, Е.Б. Структурное содержание гуманитарной культуры личности / Е.Б. Бабошина // Философия образования. – 2011. – № 2. – С. 71-79.
3. Бадмаев, Л.Д. Формирование гуманитарной культуры студентов средних профессиональных образовательных учреждений : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Д. Бадмаев Лопсон Дамбаевич. – Улан-Удэ, 2007. – 22 с.
4. Бедарева, А.В. Развитие гуманитарной компетентности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки / А.В. Бедарева, Г.С. Саволайнен // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2011 (1) – Красноярск, 2011. – С. 13-18.
5. Берулава, М.Н. Еще раз о воспитании в современном информационном обществе / М.Н. Берулава // Вестник Университета Российской Академии образования. – 2012. – № 2(60) – С. 8-13.
6. Бирюкова, Н.С. Гуманитаризация современного образования: философский аспект / Н.С. Бирюкова // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – № 6., т. 316. – С. 125-128.
7. Боровков, М.И. Философия и мировоззрение в гуманитарной культуре // «Социально-экономическое состояние России: пути выхода из кризиса : сб. науч. ст. / М.И. Боровков. – СПб.: Ин-т бизнеса и права, 2009. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.ibl.ru/konf/140509/57.html> – 19.12.2015
8. Веселова, Н.В. Духовные ценности в гуманитарной культуре / Н.В. Веселова // «Ценности в науке, культуре, образовании» - международная онлайн конференция. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://cennosti.net/conference/duhovnye-cennosti-v-filosofskom-kulturologicheskom-i-teologicheskom-osmyslenii/11> – 19.12.2015
9. Горбухова, М.Ю. Формирование социогуманитарной культуры личности в образовании: вербальный коммуникативный механизм : автореф. дис. ... канд.

- филос. наук : 09.00.11 / Горбухова Мария Юрьевна. – Барнаул, 2012. – 22 с.
10. Жданова, Г.А. Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалистом в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Александровна Жданова. — Кемерово, 2005. – 23 с.
11. Журавлева, О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Журавлева Ольга Николаевна. – СПб., 2013. – 47 с.
12. Запесоцкий, А.С. Гуманитарная культура как основа развития личности и общества / А.С. Запесоцкий // «Гуманитарная культура как фактор преобразования России» : Международные Лихачевские научные чтения. 1997 г. Избранные доклады. – [электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.lihachev.ru/chten/1997izbrannoe/5475/zapesotsky/> – 19.12.2015
13. Иммануил Кант. Сочинения в шести томах / Кант, И. ; под общ. ред. В.Ф. Асмуса. – Т. 4., ч. 2. – М. : Мысль, 1965. – 478 с.
14. Колоницкая, О.Л. Роль гуманитарной среды в повышении качества подготовки специалиста в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Колоницкая Ольга Леонидовна. – СПб., 2008. – 20 с.
15. Конева, А.В. Парадигма современности и феномен гуманитарных технологий / А.В. Конева // Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 1. – С. 9-13.
16. Королева, Н.А. Совершенствование гуманитарной подготовки студентов технических вузов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Королева Наталия Алексеевна. – М., 2006. – 23 с.
17. Кузнецова, А.Я. Гуманистический аспект философии образования в условиях интеллектуального развития общества : автореф. дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Кузнецова Альвина Яковлевна. – Барнаул, 2010. – 42 с.
18. Куценко, Н.Ю. Место гуманитарной культуры в процессе социализации личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Куценко Надежда Юрьевна. – Иркутск, 2009. – 21 с.
19. Маланов, И.А. Методологические основания исследования современной социально-педагогической реальности / И.А. Маланов // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. – 2013. – Вып. 1. – С. 51-60.
20. Павлова, Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза. Монография / Л.В. Павлова. – М.: Издательский дом «Академия Естествознания», 2010. – 303 с. ISBN 978-5-91327-115-0
21. Рыбина Е.П. Педагогические условия развития гуманитарной культуры студентов технических специальностей вуза: на примере обучения английскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рыбина Елена Павловна. – Уфа, 2005. – 26 с.
22. Савельева, Н.Н. Развитие гуманитарной культуры студентов университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Савельева Нелли Николаевна. – Омск, 2005. – 22 с.
23. Сикорская, Н.Г. Развитие гуманитарной культуры будущего учителя как основания его профессионализма : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Г. Сикорская. – Ставрополь, 1996. – 18 с.

- 24.Смирнова, З.В. Университетская гуманитарная среда как условие воспитания личности будущего специалиста: автореф. ... канд. пед. наук / Зоя Владимировна Смирнова. – Саратов, 2001. – 25 с.
- 25.Соколов, Е.А. Проблема поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании / Е.А. Соколов, Н.Е. Буланкина. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 208 с. ISBN 978-5-98699-053-8
- 26.Флиер, А.Я. Апология гуманитарности или введение в историческую культурологию. Размышления культуролога / А.Я. Флиер // Мир культуры. – 2003. – № 1. – С. 62-73.
- 27.Юдина, Н.В. Гуманитарная культура в современном российском и европейском образовательно-педагогическом пространстве / Н.В. Юдина : [электронный ресурс] : режим доступа : <http://www.pf.ujep.cz/files/konferenceKPG/kolar/Judina.pdf> – 19.12.2015

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА

Григорьева О.Н.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук**

Будущий специалист должен не только уметь создавать профессионально значимые ценности, но и понимать смысл, предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, быть способным к выбору, сотрудничеству и корпоративному взаимодействию, продумывать способы их осуществления, быть динамичным, профессионально мобильным, уметь обновлять свои знания, быть открытым, конструктивным, нравственным, толерантным.

Несмотря на то, что использование традиционных средств обучения придают познавательному процессу научность, системность, четкость, обеспечивают логически правильную подачу учебного материала, оптимальность затрат ресурсов, они не решают всех задач, поставленных сегодня перед образованием. Поэтому принципиально важно искать наиболее эффективные способы достижения поставленной цели, находить принципиально новые творческие решения.

Наше исследование показало, что решением данной проблемы стало возможным при использовании инновационной образовательной технологии проектного обучения. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. в числе приоритетных принципов развития определяет принципы проектной деятельности, которая включена в образовательные стандарты подготовки выпускников вузов в качестве основного вида профессиональной деятельности [1, с. 15].

При использовании данной технологии процесс формирования социального опыта студентов становится более продуктивным и эффективным. Технология проектного обучения по своей дидактической сущности нацелена на формирование способностей, позволяющих эффективно действовать в реальной жизненной ситуации, обладая которыми будущий специалист сможет адаптироваться к изменяющимся профессиональным условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах, потому что проектная деятельность является культурной формой деятельности, в которой возможно формирование способности к осуществлению ответственного выбора.

Содержательная характеристика проектной деятельности, представленная в федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), предполагает разработку стратегических концепций и бизнес-проектов, заданий на их разработку, руководство процессом проектирования, оценку качества и эффективности проектов. Таким образом, способность выполнять проектные работы обуславливает формирование

проектной компетентности выпускника вуза как результата профессионального образования.

Как отмечают современные ученые (И.А. Зимняя, В.В. Рубцов, И.А. Сасова, В.Ф. Сидоренко и др.), проектирование является средством формирования проектного способа взаимодействия с миром, снимающего противоречия технологического этапа современного общественного развития в целом и образования в частности.

Проведенный анализ дидактических возможностей проектного обучения позволил нам предположить, что проектное обучение является средой для формирования проектной компетентности студентов университета. Проектная деятельность имеет собственное содержание, которое подразумевает широкий перенос усваиваемых знаний в новые условия.

Проектная компетентность – это интегративная характеристика субъекта деятельности, выражающаяся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов природо- и культуросообразности [2, с. 56].

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты:

- 1) самостоятельно приобретают новые знания из разных источников;
- 2) учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- 3) приобретают коммуникативные умения, работая в группах;
- 4) развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения и др.) и системное мышление.

Педагогические условия реализации модели формирования социального опыта студентов в проектной деятельности позволили по-новому организовать учебный процесс в вузе, делая акцент на самостоятельную познавательную деятельность, предполагая раскрытие творческого потенциала каждого студента, ориентацию на формирование умений, навыков, качеств личности; обеспечить нацеленность на достижение качеств профессиональной подготовки, соответствующей современным условиям рынка труда [3, с. 178].

Принципиально новым условием формирования социального опыта студента в проектной деятельности является его включение в социально-значимую проектировочную деятельность. Сущность социального проектирования состоит в конструировании желаемых состояний будущего и является междисциплинарным по своей сути.

Наше исследование показало, что проектная деятельность может выступать эффективным средством формирования социального опыта студентов, стимулирует творческую, учебную, научно-исследовательскую активность.

Реализованная в процессе научного исследования программа проектной деятельности способствовала развитию ряда способностей студентов:

- коммуникативные (обсуждение креативных заданий, консультирование с преподавателем, общение со сверстниками, дискуссии, защиты);
- личностные (самобытность и гибкость мышления, фантазия, любознательность, эмоции);
- социальные (способность к коллективной деятельности, готовность соблюдать самодисциплину, терпимость к мнению других);
- литературно-лингвистические (описание идеи, импровизация в процессе защиты и презентации);
- технологические (наглядно-образное и абстрактное мышление, память, речь).

Формирование компетентности социального взаимодействия в процессе работы над проектами позволило выработать и развить специфические умения и навыки проектирования, а именно научить:

- проблематизации (рассмотрения проблемного поля, формулирование ведущей проблемы и постановка задач, вытекающих из этой проблемы);
- целеполаганию и планированию деятельности;
- самоанализу и рефлексии (самоанализ успешности и результативности решения проблемы);
- презентации хода своей деятельности и результатов (самопредъявление);
- умению готовить материал для проведения презентации в наглядной форме;
- поиску нужной информации, вычленению и усвоению необходимого знания из информационного поля;
- практическому применению знаний, умений и навыков в различных, в том числе нетиповых ситуациях;
- проведению исследования (анализ, синтез, выдвижение гипотезы, детализация, обобщение).

Следует отметить особую роль «Портфолио» в фиксировании поэтапного развития мотивации достижения познавательной самостоятельности и ориентации на познание как ценность.

В портфолио студентов, активно занимающихся проектной деятельностью, входили научные публикации, статьи, грамоты, сертификаты, благодарственные письма за участие в конкурсах и конференциях различного уровня.

Несомненно работа по созданию портфолио повышает конкурентоспособность молодого специалиста, т.к. раскрывает будущим работодателям позитивные моменты личностного развития, которые не могут быть отражены в дипломе итоговых оценках, дает возможность преподавателю, студенту увидеть личный рост в проектной деятельности. Формируя портфолио, студенты понимают его ценность как показатель их разносторонности, самостоятельности, познавательной и творческой активности [4, с. 75].

Анализируя результаты исследования, мы пришли к выводам, что существенно изменилось отношение к самому процессу учебы у студентов всех

факультетов, не занимающихся постоянно в системе внеучебной проектной деятельности в том числе. Изменился интерес студентов к предмету, по которому проводилось или проводится исследование, изменилось отношение к процессу подготовки домашних заданий. За время эксперимента увеличилось число студентов охотно и добровольно работающих самостоятельно. Изменилось отношение к чтению, использованию дополнительной информации, возрос интерес к методикам исследования, появилась уверенность в необходимости дальнейшего участия в проектной деятельности. У студентов изменилось отношение к использованию своего свободного времени, к выработке перспективного планирования своих профессиональных намерений и жизненных целей. На вопрос о том, что студент считает важным в настоящее время, 90% участников проектной деятельности отметили связь между проектной деятельностью и будущей карьерой. Причем уверенность в успехе ассоциируется у студентов со следующими понятиями: юристы, экономисты – бизнес, коммерция, развитие государственных структур; биологи – открытия в области естественных наук, связь их профессии с экологической безопасностью и политикой, экологической культурой [4, с. 68].

Настоящее исследование, содержащее научное обоснование педагогических возможностей проектной деятельности как средства формирования социального опыта студентов, обусловлено актуальной потребностью современного общества и развивающейся образовательной практики в подготовке выпускников высших учебных заведений, способных гибко адаптироваться в изменяющихся социально-экономических и культурных условиях, самостоятельно решать проблемы с позиции личностной сопричастности и ценностных ориентиров, активно применять приобретенные в вузе знания, а также готовых к сотрудничеству и саморазвитию.

Список литературы

1. *Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.*
2. *Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие для вузов. М.: Владос, 2010. – 240 с.*
3. *Каргапольцева, Н.А. Социализация личности и ценности современного образования // Вестник ОГУ. – 2011. - № 2. – с. 174-180.*
4. *Кириякова, А.В., Каргапольцева, Н.А., Ольховая, Т.А., Матвеева, Е.А. «Проект-технология» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кириякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Е.А. Матвеева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 114 с.*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГИМНАЗИЧЕСКОЙ СРЕДЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Губарева Т.О.
МОАУ «Гимназия № 2», г. Оренбурга

Реалии современного образовательного процесса, выражающиеся в вариантности, гуманистичности и субъектонаправленности обуславливают необходимость создания специальных условий для информирования обучающихся о возможностях современного образования, учета индивидуальных образовательных запросов и потребностей, предоставления оптимальных условий для получения качественного образования, реализации творческих и исследовательских замыслов, самостоятельного выбора профессии [1].

Сегодня к выпускникам образовательных организаций предъявляются особые требования. Недостаточно обладать только отдельными знаниями и умениями. Система образования должна сформировать такие компетентностно-центрированные личностные качества обучающихся, как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, конструктивность и динамизм [4, с. 54-55]. Современный выпускник гимназии как будущий профессионал и гражданин должен быть самостоятельным, обладать способностью ответственного выбора индивидуальной траектории образовательного развития, уметь работать в команде, разрешать проблемы максимально эффективно, то есть компетентно [3].

Важнейшим признаком компетентностного обучения выступает его образовательная *открытость*, вследствие чего учебный процесс имеет комплексный характер, позволяющий учитывать профессионально-личностные особенности педагогов и индивидуальные наклонности учащихся как его субъектов, а также явления окружающей среды, что обеспечивает дидактическую гибкость обучения, его способность к изменению основных параметров (учебных целей, содержательного компонента, организационных форм, методов) [2].

Открытость процесса компетентностного обучения реализуется в образовательном спектре широко понимаемых средовых возможностей, включая:

- существование разнообразных перспектив самореализации учащихся, возможности достижения разными учениками различных учебных результатов;
- формирование предметного содержания обучения при помощи разнообразных способов получения знания и информации, что позволяет учитывать в процессе обучения многообразие учебной информации, представленной в различных источниках;
- использование различных способов и путей достижения учебных целей, расширяющих многообразие применяемых методов, приемов, организационных форм процесса обучения.

Это способствует направленное расширение педагогического

функционала *открытости гимназической среды: образовательному учреждению и окружающему миру* (моделирование средового поведения обучающихся в ходе содержательного освоения разнообразия социальных ролей; обогащение образовательных взаимосвязей и контактов, позволяющих консолидировать гимназию и окружающий социум в условиях роста социального, этнического, религиозного и культурного разнообразия); *содержанию образования* (расширение индивидуализированного пространства присвоения социокультурного опыта; увеличение источников и средств образования, включая Интернет-возможности); *образовательной ситуации* (центром образовательного процесса становится ученик, его субъектность и внутренний мир).

Социокультурная и антропоориентированная открытость процесса компетентностного обучения создает возможность для проектирования обучающимися лично значимого содержания образования и успешной реализации индивидуального образовательного маршрута. При этом процесс обучения понимается как конструирование учащимся *значения из опыта*, где источником учения выступает внутреннее построение реальности индивидом, а главным условием – компетентностная социализация учащихся в открытой (полифункциональной) образовательной среде. В этом случае основная роль педагога состоит в проектировании и конструировании образовательного ресурса, в поддержке ученика как субъекта открытой образовательной ситуации, в содействии его образованию посредством совместного определения значений, выходящих на уровень индивидуального культуроцентрированного смысла.

Тем самым процесс компетентностного обучения понимается в статусе нелинейной (вероятностной, синергетической) образовательной данности, где главным структурным элементом выступает образовательная ситуация, предваряющая учебную задачу, сформулировать которую предстоит самому ученику.

Нелинейный процесс обучения по своей образовательной сути выступает формой диалектического снятия обучения в учении (диалектического преодоления обучения учением), которое приобретает форму самостоятельной познавательной деятельности учащихся как становящихся субъектов многообразия предметных компетенций в условиях многоаспектной педагогической поддержки и сопровождения.

Функция педагогического сопровождения заключается в проектировании новых, нетрадиционных форм информирования учащихся о вариантах построения образовательного маршрута, о будущей профессии, о перспективах образования.

Организация педагогической помощи на этапе принятия и реализации учащимися решения обозначенных задач особенно сложна, поскольку, с одной стороны, этот этап представляет собой самостоятельную, автономную деятельность субъекта, а, с другой, в это же время субъект еще только учится решать поставленные задачи. Поэтому функция педагогического сопровождения реализуется через организацию консультационной помощи и

проектирования учащимся пакетов самодиагностических методик, позволяющих оценить получаемые результаты.

Целевая направленность стратегии компетентностного обучения предполагает педагогическое сопровождение учащихся на этапе:

- познания и осознания себя, своих возможностей и способностей в образовании;
- определения личностных смыслов образования в целом и значимости отдельных элементов образовательного процесса;
- выбора адекватного имеющимся ценностям и целям варианта решения образовательной задачи;
- реализации выбранного решения и оценки его эффективности.

Выделенные положения определяют ряд образовательных требований к организации процесса компетентностного обучения:

- наглядное (нелинейное) моделирование учебной деятельности в обобщенном образовательном маршруте;
- выделение взаимосвязей и взаимозависимостей в решении учебных задач как основное условие успешной реализации индивидуального образовательного маршрута;
- обеспечение возможности накопления опыта решения задач, содействие в освоении алгоритма их решения в условиях индивидуального стиля деятельности;
- организация индивидуальных форм самостоятельной деятельности учащихся, обеспечение возможности индивидуального выбора задач, варианта их решения, приводящих к проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Успешная реализация целей и задач компетентностного обучения предполагает использование современных образовательных технологий, обуславливающих выход за пределы традиционной классно-урочной системы за счет разработки и внедрения *нелинейного расписания занятий* с учетом индивидуальных потребностей, способностей каждого гимназиста.

В целом это способствует становлению обучающегося действенным *субъектом учения* как формы самостоятельной познавательной деятельности в поливекторной обучающей среде, где самообразование выступает важнейшей задачей обучения, а дидактическое отношение «учитель-ученик» восходит к отношению познавательному.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. *Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества* // Вестник образования. – 2008. - №1. – С.65-85.
2. Краевский, В.В. *Предметное и общепредметное в образовательных стандартах* / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 9-17.

3. Тубельский, А.Н. Обеспечить субъектность ученика в образовательном процессе – важнейшее условие развития его индивидуальности / А.Н. Тубельский // Демократическая школа. – 2006. – № 1. – С. 5-11.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 79 с. ISBN 978-5-09-018580-6.

ЦЕННОСТИ И ЖИЗНЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА

**Даниленко О.В., Корнева И.Н., Тихонова Я.Г.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета, г. Орск**

Изучение ценностей и жизненных приоритетов является актуальной задачей, поскольку позволяет охарактеризовать молодёжь малого города с позиций важных для неё целей и установок на их достижение, выявить реальную иерархию ценностных ориентаций и жизненных перспектив данной группы населения. Это позволит охарактеризовать реальные групповые потребности и вытекающие из них групповые интересы на текущий момент, увидеть актуальные направления молодёжной политики.

Целью исследования является изучение ценностей и жизненных приоритетов, на основании которых можно будет выявить доминирующие ориентации молодёжи г. Новотроицка Оренбургской области.

Для достижения этой цели были решены следующие задачи:

1) проанализированы теоретико-методологические подходы к изучению основных ценностей молодежи, миграционного потенциала, социальных и личностных факторов, активизирующих и сдерживающих миграцию, перспектив трудоустройства, мнения о преимуществах и недостатках родного города;

2) установлена разнонаправленность социализирующего влияния региональной социокультурной реальности;

3) определены тенденции и противоречия в жизненных планах, ориентациях и проявлениях социальной активности студенческой молодежи в контексте социокультурного пространства малого города.

Данное исследование является выборочным. Количество опрошенных составило 200 человек в возрасте 16 – 18 лет, преимущественно студенты Новотроицкого политехнического колледжа и Новотроицкого строительного техникума.

Результаты исследования были сгруппированы по трем блокам: отношение к профессиональной деятельности, профессиональному образованию и трудоустройству; общие ориентации молодёжи; социальная активность.

На вопрос: «Какой характеристикой должна в первую очередь обладать деятельность, чтобы вы хотели ею заниматься?» 44,4% респондентов выбрали утверждение о том, что деятельность должна способствовать профессиональному становлению (через получение профессионального образования, профессиональный и карьерный рост); 28,7% считают, что деятельность должна быть разнообразной и нескучной; 14,8% считают, что деятельность должна способствовать получению интересной информации, новых знаний; 6,2% считают, что деятельность должна приносить пользу

обществу; 3,6% считают, что деятельность должна вызывать уважение окружающих; 2,3% считают, что деятельность в первую очередь должна соответствовать определенным морально-этическим нормам, заповедям. На основании исследования этой группы установок респондентов, мы составили рейтинг значимости характеристик деятельности:

1-е место – возможности профессионального и карьерного роста (можно расценивать как эквивалент статусной составляющей – успеха, так как более высокий профессиональный уровень или уровень в карьерной иерархии подразумевает более высокий социальный статус);

2-е место – разнообразное содержание самой деятельности;

3-е место – познавательный потенциал (деятельность помогает узнавать новое);

4-е место – социальная полезность;

5-е место – престиж;

6-е место – соответствие морально-этическим ценностям.

Этот рейтинг позволяет увидеть, что в той или иной деятельности привлекает молодёжь в большей степени. Здесь намеренно не вводился вариант, касающийся оплаты труда, чтобы выявить иерархию «неэкономических» факторов. Этот рейтинг представляет собой своеобразную систему критериев оценки определенного вида деятельности. В первую очередь молодёжь смотрит на возможности для карьерного и профессионального роста, затем на содержание самой деятельности, ее разнообразие, а после этого на факторы, связанные с социальной оценкой (социальная полезность, престиж, соответствие моральным нормам).

Что касается отношения молодежи к профессиональной деятельности (группа более конкретных установок), то, согласно результатам исследования, рейтинг значимости факторов, которые будут учитываться молодёжью при устройстве на работу, выглядит следующим образом:

- высокая оплата труда - 44,6%;
- работа является интересной - 14,3%;
- наличие перспектив роста должности и оплаты труда - 34,5%;
- престижность - 1,6%;
- социальная полезность - 1,4%;
- соответствие специальности - 3,6%.

Сопоставление рейтингов значимых факторов позволяет увидеть, что ведущую устойчивую роль играет высокий уровень доходов как значимая ценность. Далее по значимости следует содержательный аспект деятельности как таковой и профессиональной деятельности в частности. Затем идут факторы, связанные с социальной оценкой деятельности (престиж, социальная полезность).

Образование является одним из социальных лифтов. Поэтому его значимость для людей, ориентированных на высокий статус, не вызывает сомнения, так как высокий социальный статус подразумевает высокий доход и высокое положение в профессиональной иерархии. Повышение профессионального статуса невозможно без профессионального образования и

повышения квалификации.

20,8% респондентов считают, что обучение в техникуме/колледже поможет им получить знания, которые пригодятся в жизни, 26% стать высококвалифицированным специалистом, 22,5% хотят получить диплом, около 9% респондентов считают, что обучение поможет им в будущем получать высокую зарплату или подготовиться к поступлению в институт. Доля затруднившихся ответить составила 3,5%. То есть почти половина опрошенных признают большую значимость профессионального образования:

- стать высококвалифицированным специалистом - 26%;
- получить знания, которые пригодятся мне в жизни - 20,8%;
- повысить свой культурный уровень - 4,68%;
- получать в будущем высокую зарплату - 9,88%;
- получить диплом - 22,52%;
- получить в будущем интересную работу - 1,56%;
- общаться со сверстниками - 1,56%;
- подготовиться к поступлению в институт - 8,84%;
- затрудняюсь ответить - 3,64%;
- другое - 0,52%.

Под общими ориентациями, в контексте данного исследования, понимается, прежде всего, иерархия общих жизненных приоритетов молодёжи города, отношение к будущему, а также про-социальность (выстраивание своих интересов соответственно интересам общества в целом) и характеристики конформности. Анализ результатов исследования показывает рейтинг значимости общих жизненных приоритетов молодёжи, обучающейся в ССУЗах города (Рисунок 1):



Рисунок 1 - Рейтинг значимости общих жизненных приоритетов

По отношению к будущему большинство респондентов настроено

оптимистично (73,6% от всех опрошенных): свое отношение к будущему 37,1% респондентов оценили как скорее оптимистичное, чем пессимистичное; 36,5% - однозначно оптимистичное; 3,4% - скорее пессимистичное, чем оптимистичное; 3% - однозначно пессимистичное; 20% не смогли определить свое отношение к будущему.

Значительная часть молодых респондентов - 14% проявляют активный интерес к положению молодежи города, 48,7% опрошенных проявляют умеренный интерес, и лишь 37,3% молодежи совсем не интересуется общественной проблематикой.

В то же время, из всех опрошенных молодых людей, участвуют в деятельности институтов молодежной политики (различных объединений и ассоциаций, студенческих профкомов молодежного правительства и т.д.) - 25,8%, из них деятельный актив составляет 14% респондентов.

Исследование выявило, что потенциальный круг участников молодежных инициатив в 2 раза больше, чем привлекаемый в настоящий момент. Если в программах молодежных структур города принимает участие всего 14% опрошенной молодежи, то декларируют готовность своего участия в них уже почти половина (43,6%) опрошенных. Не станут участвовать в молодежных программах 34,8% респондентов, потому что считают их неэффективными (можно предположить, что если они наглядно убедятся в эффективности результатов деятельности молодежных объединений, то, по крайней мере, часть этих респондентов может быть вовлечена в сферу социальной активности); и только 13,7 % опрошенных заявили, что не испытывают никакого интереса к этой сфере.

Эти показатели отражают сложившуюся оценку взглядов на актуальность институтов молодежной политики со стороны молодежной аудитории.

Весьма высок заявленный респондентами потенциальный спрос на реализацию молодежных инициатив, неудовлетворенность существующими молодежными структурами. Студенты ССУЗов более скептически оценивают эффективность существующих молодежных институтов как механизма реализации своих идей и проектов, чем актуальность и важность самого существования подобных институтов.

Для более широкого привлечения молодежной аудитории к реализации общественных инициатив, необходимо активное и адресное информирование по деятельности существующих молодежных структур; о спектре возможностей, предоставляемых молодежными объединениями; о программах, реализуемых в рамках государственной молодежной политики.

В ходе контент-анализа и нарративного интервью были выявлены как влияющие факторы на решение молодежи уехать из родного города в мегаполис, так и сдерживающие факторы.

Был выявлен высокий миграционный потенциал молодежи. «Жить и работать в месте проживания» планируют 10%, «скорее всего, хотели бы остаться» - 13%, «однозначно планируют выезд с места проживания» - 40%, а «скорее всего» - 37%.

Иерархия основных причин оттока молодежи из места своего проживания следующая (по убыванию в зависимости от важности):

- трудно найти подходящую работу;
- в городе не интересно жить;
- не удовлетворяет материальное положение (низкие зарплаты);
- экологические проблемы города;
- недоступность жилья;
- нет возможности дать полноценное образование своим детям;
- транспортная удалённость города.

Все эти проблемы, за исключением экологии, очень взаимосвязаны между собой, и решать их нужно только комплексно.

К факторам, сдерживающим отток молодежи из Новотроицка относятся: низкий уровень материального благосостояния; любовь к малой Родине; ситуация в родительской семье, которая может как стимулировать, так и сдерживать миграцию.

Итак, к числу наиболее важных для молодежи г.Новотроицка факторов, стимулирующих миграцию относятся перспективы трудоустройства, притягательная инфраструктура большого города.

Центральной причиной миграции молодежи в крупные города является несоответствие ожиданий и представлений будущей работы и существующих вакансий на рынках труда малого города. В основном именно карьерные устремления студентов лежат в основе переезда на постоянное место жительства в мегаполисы.

Данное исследование позволило охарактеризовать молодежь г.Новотроицка с позиции актуальных для нее ценностей и установок на их достижение и тем самым выявить реальные потребности и интересы.

Список литературы

1. Даниленко О.В. Теоретико-методологические аспекты подготовки и защиты научно-исследовательской работы: учебно-методическое пособие / О.В. Даниленко, И.Н. Корнева, Я.Г. Тихонова. – Орск: Издательство ОГТИ(филиала) ОГУ, 2014 – 182 с.
2. Кожеурова Н. С. Роль идеала в становлении жизненной позиции молодежи (теоретический аспект) // Культура. Политика. Молодежь: Сб. науч. ст. – М., 2010. – Вып 4, Ч.1. – С.147–165.
3. Константиновский Д. Л. Динамика ориентаций и социального поведения молодежи в сфере образования // Saarbruken, LAMBERT Academic Publishing, 2012. - 363 с.
4. Методика организации исследовательской деятельности студентов: теория и практика: монография / [М. А. Бочкарева, К. Е. Бухмиллер, О. В. Даниленко и др.]; под общ. ред. О. В. Даниленко, И. Н. Корневой. – Орск: ОГТИ, 2011. – 107 с.
5. Наумова Т. В. Менталитет как базовая категория в объяснении особенностей ценностного сознания российской молодежи // Вестник Моск. ун-та. Сер.18. Социология и политология. – 2011. – №1. – С. 65–75.

СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО МАШИНОСТРОИТЕЛЯ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ В МАЛОЙ ГРУППЕ

Денисова О.В.

**Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
«Лицей № 5», г. Оренбург**

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, одной из ведущих общих компетенций, является способность к профессиональному саморазвитию. В то же время данное качество выступает одним из ведущих требований, предъявляемых современным обществом к личностной характеристике специалиста среднего звена, в том числе и машиностроителя. В связи с этим, профессиональное саморазвитие можно считать внешней целью современной профессиональной подготовки будущего техника машиностроения, то есть мотивами студентов в овладении специальностью, следовательно, оно трансформируется во внутреннюю (инициативную). Таким образом, профессиональное саморазвитие будущего машиностроителя с одной стороны, - цель внешняя, обусловленная требованиями современного работодателя, с другой стороны, - внутренняя, осознаваемая будущим машиностроителем через мотивы и намерения быть успешным в профессиональной деятельности.

Рассматривая общие тенденции современной подготовки будущих машиностроителей, ведущие исследователи в данной области (Л.Б. Аксенов, В.Г. Лизунков и др.) отмечают, что на обучение машиностроительным специальностям влияют различные факторы, обусловленные политической и экономической ситуациями в стране, уровнем развития машиностроения, условиями труда, представлениями о работе, возможностями успешного трудоустройства, а также возможностями для обучения и технологии производства.

В связи с этим, современный машиностроитель должен обладать не просто определенным уровнем знаний, умений и компетентностями, а постоянной готовностью к самообразованию, самореализации, самостановлению, мобильности с целью своевременной адаптации к меняющимся условиям производства, модернизации технологического оборудования, предвидения и оценивания социальных и экономических последствий профессиональной деятельности [1]. Мы отмечаем, что к своевременной адаптации к изменяющимся условиям производства и эффективной последующей работе будущие машиностроители будут способны при сформированной уже в рамках образовательного учреждения потребности в постоянном профессиональном саморазвитии.

Анализ имеющихся в настоящее время исследований по проблеме профессионально-технологической подготовки будущих работников машиностроительного профиля, свидетельствует об отсутствии современной

методики совершенствования качества подготовки будущего специалиста среднего звена в области машиностроения. В настоящее время возникла острая необходимость усиления профессиональной подготовки посредством профессионального саморазвития будущего машиностроителя в рамках применения интерактивных технологий. Реализация требований ФГОС СПО стимулирует развитие педагогической квалификации и создает предпосылки профессионального саморазвития личности обучающегося. Оно, как известно, предопределяется потребностью в самосовершенствовании внутренних качеств человека и подкрепляется активизацией познавательных интересов. В этой связи необходима научно обоснованная система профессионально-личностного саморазвития будущего машиностроителя в учебном процессе колледжа, предполагающая эффективное применение современных педагогических технологий, таких как проектное обучение в малой группе.

Проектное обучение в условиях образовательной деятельности технического колледжа позволяет наиболее успешно формировать данную компетенцию будущего машиностроителя, поскольку выполнение технических проектов студентами специальности 15.02.08 Технология машиностроения осуществляется в рамках общепрофессиональных дисциплин, начиная со второго курса, а итоговая государственная аттестация предполагает выполнение выпускной квалификационной работы. Очевидно, что овладение данными видами деятельности будут способствовать профессиональному саморазвитию будущего машиностроителя, которое осуществляется поэтапно.

Далее перейдем к рассмотрению стадий профессионального развития личности. Одним из первых отечественных психологов, глубоко исследовавшим проблему развития субъекта труда, является Т.В. Кудрявцев [2]. На основании осуществленных под его научным руководством исследований установлено, что профессиональное саморазвитие представляет собой длительный, динамичный, многоуровневый процесс, который целесообразно рассматривать в единстве его операционного и мотивационно-эмоционального компонентов. В качестве критериев выделения стадий Т.В. Кудрявцев избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности.

Первая стадия профессионального саморазвития связывается с возникновением и формированием профессиональных намерений. Результатом развития будущего машиностроителя на данной стадии выступает социально и психологически обоснованный выбор профессии (специальности). На *второй стадии* осуществляется профессиональное обучение, т. е. целенаправленная подготовка к избранной профессиональной деятельности, освоение всех видов учебно-профессиональной деятельности. Сформированность отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности (Я-включенность) является итогом развития человека на данной стадии. Процесс вхождения в профессию (*третья стадия*) характеризуется самостоятельным выполнением трудовой деятельности, в частности, прохождением производственной и преддипломной практик в условиях производства, когда будущий специалист среднего звена в сфере машиностроения самостоятельно

работает на металлорежущих станках с числовым программным управлением (ЧПУ), а также разрабатывает технологические процессы изготовления деталей. Критериями успешного развития молодого специалиста среднего звена на данной стадии выступают удовлетворенность трудом и высокие производственные показатели деятельности. И наконец, на *четвертой стадии* происходит полная реализация субъекта в профессиональной деятельности. При этом наблюдается не только высокий уровень овладения операционной стороной деятельности, но и, прежде всего, творческий характер ее выполнения.

В свою очередь, рассматривая профессиональное саморазвитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы соглашаемся с мнением И.В. Молочковой и выделяем три основные стадии профессионального саморазвития будущего машиностроителя:

- стадия *самоопределения* - соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и другого; будущий машиностроитель ориентируется на обратную связь от преподавателей, мастеров производственного обучения, руководителей производственных практик, работников предприятия, студентов, анализируя и осознавая свои возможности и способности. У будущего машиностроителя наблюдается слабовыраженная мотивация к учебно-профессиональной и проективной деятельности; отсутствие мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию; ограниченные теоретические знания о сущности проективной деятельности; слабое владение понятийным аппаратом проектирования; низкий уровень профессионального и личностного самоопределения; отсутствие навыков самостоятельной постановки целей учебно-производственной деятельности; нерациональное распределение учебного времени и времени на самостоятельную работу; отсутствие способности прогнозировать результаты проективной деятельности; не осуществляют рефлексии собственного субъектного опыта деятельности; низкий уровень сформированности рефлексивных, мотивационно-смысловых качеств;

- стадия *самовыражения* - соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Я; будущий машиностроитель оперирует готовыми знаниями о себе, в профессиональной области, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях; бессистемными знаниями в области компьютерной графики и возможностей применения САПР; отмечается формирование мотивации к учебно-профессиональной деятельности; потребность в профессиональном самоопределении; стремление к приобретению и развитию проективных умений. Личностное и профессиональное саморазвитие на данном уровне является стихийным и происходит под влиянием сложившихся внешних обстоятельств, организация проективной деятельности бессистемна, сформированы навыки решения профессиональных задач, но при отсутствии навыков самостоятельной постановки целей; сотрудничество в малой группе развито слабо; отсутствуют навыки прогнозирования результатов коллективной деятельности по выполнению проекта; проектирование осуществляется по шаблону;

сформированы первичные навыки работы в коллективе (группе), а эффективная работа группы обеспечивается за счет предварительного распределения ролей (задач) каждого участника; развито умение предвидеть последствия применения твердотельного и каркасного моделирования изделий машиностроения; осуществляется целенаправленное использование своего опыта в учебно-профессиональной деятельности; сформированы способность нести ответственность за принятые решения, умение критически оценивать стереотипы и чужое мнение;

- стадия *самореализации* - соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и высшее Я, формируется жизненная и производственная философия субъекта развития в целом, будущим машиностроителем осознается смысл жизни, своя общественная и профессиональная ценность; наблюдается ориентация на проективную деятельность; отождествление себя со своей будущей профессией; систематизация знаний в области компьютерной графики и других областей; сформированы навыки осуществления самостоятельного профессионального развития; навыки эффективного поиска и анализа профессионально-значимой информации; будущий техник машиностроения свободно оперирует знаниями в области проектирования, которые подкрепляются собственным творческим переосмыслением; отмечается стойкое стремление к самоактуализации, самосовершенствованию, высокая мотивационная готовность к саморазвитию; способность самостоятельно организовывать, структурировать проективную деятельность, эффективно взаимодействовать в группе, коллективе, работающим над общим проектом; сформированы навыки постановки цели и поэтапного решения задач по ее достижению; умение разрабатывать и внедрять управляющие программы обработки деталей; способность проектировать технологические процессы с использованием баз данных типовых технологических процессов в диалоговом, полуавтоматическом и автоматическом режимах; способность выделить профессиональные проблемы при наличии личностного характера осознания необходимости их решения; наблюдается высокий уровень рефлексии субъектного опыта проективной деятельности; сформированность навыков оценки результативности использования знаний компьютерной графики при решении профессиональных задач; наличие способности к всестороннему анализу знаний компьютерной графики, осознанию опыта их использования при выполнении технического проекта; способность анализировать принятые решения по разработке технического проекта для внедрения в производственный процесс.

Идеи целостности, единства личностного и профессионального развития будущего машиностроителя предполагают, что факторами развития являются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в профессиональной самореализации. Объектом же профессионального развития и формой реализации творческого потенциала будущего машиностроителя в труде являются интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость [3]. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик будущего

специалиста среднего звена технологии машиностроения при этом являются осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т.е. повышение уровня профессионального самосознания.

Таким образом, показателями готовности к профессиональному саморазвитию выступают: потребность в профессиональном саморазвитии; объем знаний и умений в области профессионального саморазвития; потребность в профессиональных знаниях, умениях и навыках; умения проектировать и осуществлять собственное профессиональное саморазвитие; умение оценивать свои действия в процессе целенаправленного профессионального саморазвития; умение осуществлять корректировку профессионального саморазвития.

Подводя итог теоретическому анализу, раскрывающему этапы (стадии) профессионального саморазвития личности, можно выделить три основные стадии профессионального развития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе (самоопределение, самовыражение и самореализация), предполагающие возникновение и формирование профессиональных намерений (выбор специальности), целенаправленную подготовку к избранной профессиональной деятельности, самостоятельное выполнение трудовой деятельности и полную реализацию техника машиностроения в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Айжамбаева, С.Ж. *Конструкторско-технологическая подготовка будущих специалистов машиностроительного профиля с использованием информационных технологий: автореф. дис. канд. пед. наук* / С.Ж. Айжамбаева. - Республика Казахстан, Караганды, 2009. – 14 с. - [Электронный ресурс] : Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-32114.html>.
2. Кудрявцев, В.Т. *Творческая природа психики человека* / В.Т. Кудрявцев // *Вопросы психологии* : издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, О.А. Конопкин, А.Б. Орлов. – 1990. – №3 май-июнь 1990. - С. 113-121.
3. Гаранина, Ж.Г. *Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов* / Ж.Г. Гаранина // *Фундаментальные исследования* . – 2013. - № 6 (часть 1). – С.179-183.

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Довкша Т.В.
МБОУ «Лицей №1» г. Оренбурга**

Метод учебных проектов возник в мировой педагогике еще в начале нынешнего столетия. Он известен также как проблемный метод связанный с гуманистическими идеями в философии и дидактике, разработан в США американским философом и педагогом Дж.Дьюи (1859-1952), В.Х.Килпатриком, Э. Коллингсом. Метод основывался на построении обучения на основе активной, целесообразной деятельности ученика, в соответствии с его личной заинтересованностью именно в этих знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Русских педагогов метод проектов привлек в начале 20 века, таким образом, российская концепция проектного обучения развивалась практически параллельно с разработками американских педагогов. В 1905 году была организована небольшая группа сотрудников под руководством русского педагога С.Т.Шацкого, ученые активно включали проектные методы в практику преподавания. В дальнейшем, при советской власти эти идеи стали практически повсеместно внедряться в школу. Так, во многих регионах создавались и функционировали юношеские научно-технические общества и малые академии наук. Деятельность многих юношеских научно-технических обществ нередко сводилась к реализации в среде старших школьников модели функционирования академических исследовательских коллективов, реализации в упрощенном виде исследовательских задач лабораторий научно-исследовательских институтов. Однако, на должном уровне продумать методически конструктивную систему исследовательской деятельности не удалось, что привело к осуждению метода проектов в 1931 постановлением ЦК ВКП/б/. С тех пор до недавнего времени возродить этот метод в системе образования в России ни кто существенно не пытался. Однако, в зарубежной школьной практике США, Великобритании, Германии, Финляндии, Бельгии, Италии, Израиле, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж.Дьюи нашли широкое применение и пользовались большой популярностью.

На данный момент в обществе актуальна проблема отсутствия таких специалистов, которые могли бы находить эффективные решения с учётом сложности и неоднозначности. Для этого, одной из задач, поставленных перед школой, стала подготовить выпускников, которые смогут ориентироваться в ситуации неопределённости и решать поставленные для них задачи. В ФГОС для учебного процесса прописывается, что ученик должен владеть проектно - исследовательской деятельностью, так как это способствует формированию универсальных учебных действий. Самая главная задача обучения – научить ребенка учиться! Проектно-исследовательская деятельность способствует саморазвитию и самосовершенствованию.

Проектно-исследовательская деятельность — деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов[7]. До недавнего времени понятие "проект" использовалось преимущественно в технической сфере. В толковом словаре русского языка слово "проект" означает "выступающий вперед". Метод проектов - это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся задач [4, с.251].

Историко-педагогический анализ позволил выделить три этапа становления метода проектов в школьном образовании:

1. Этап доминирования (начало XX вв.). Данный метод рассматривался в качестве основной формы и универсального средства обучения (Дж.Дьюи, У.Килпатрик, С.Левин, Э.Коллингс и др.).

2. Этап переосмысления концепции (70-80-е гг. XX вв). Учащиеся выбирали и выполняли проекты под руководством педагога.

3. Этап полифункциональной ориентации представлений о сущности (конец XX в). Рассматривается, как новая педагогическая технология, как самостоятельная система обучения и метод познания учащимися социума (Дж.Питт, В.Д.Симоненко, И.А.Сасова и др.) [6, с.44].

Цели проектно-исследовательской деятельности в процессе обучения математике:

1) Формирование эмоционально-ценностного отношения к изучаемой проблеме, творческой деятельности учащихся, потребности в ней *{мотивационно-потребностный аспект}*;

2) Овладение систематизированными математическими знаниями, осознание социальной и личной значимости исследовательской деятельности в сфере математики и прикладных знаний, стремление и умение разрешать проблемные ситуации *{когнитивный аспект}*;

3) Развитие следующих умений:

распознавать, обследовать и разрешать проблемные ситуации из области математики, привлекая знания из разных областей науки;

Самостоятельно, рефлексивно (критически) мыслить; Прогнозировать результаты ; Устанавливать причинно-следственные связи;

Практически применять полученные знания, *{деятельностно-практический аспект}*.

Сегодня важно объединить усилия общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования в целях подготовки школьников к исследовательской деятельности с применением самых разнообразных форм и методов обучения и воспитания (средствами деятельностного подхода к обучению, проблемного, эвристического и исследовательского методов). Начинать следует с поиска путей и способов решения проблемных ситуаций на уроке, а заканчивать - индивидуальным выполнением исследовательских проектов. Работа над исследовательским проектом позволит учащимся

получить практический опыт в планировании, формулировании научной проблемы, гипотезы, разработке эксперимента, сбор и обработка данных, презентации полученных результатов, что несомненно понадобится им в продолжении образования и процессе профессиональной деятельности. "Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить" - это основной тезис современного понимания метода проектов. Окончив школу, учащимся придется самостоятельно жить и работать в высокотехнологическом обществе предстоит развивать современное производство, управлять им, внедрять передовые технологии, применять оптимальные социально-политические и управленческие решения, для этого необходимо обладать не только глубокими знаниями, высоким уровнем научной культуры, но и логическим, рациональным мышлением. Именно эти качества вырабатываются в процессе обучения математике в целом, и в ходе выполнения научного исследования, в частности.

Библиографический список:

1. Иванова М.В. Опыт педагогического сопровождения проектной деятельности школьников /М.В. Иванова // Школа и производство. - 2013. - № 4 – с.3-7.
2. Карачёв А.А. Метод проектов и развитие учащихся / А.А. Карачёв// Школа и производство. - 1997 - №2 - с.50-55.
3. Карачёв А.А. современные подходы к проектному обучению в контексте педагогической философии Дж.Дьюи/ А.А. Карачёв// Школа и производство. – 2008 - № 2- с.3-7.
4. Кругликова Г.И., методика преподавания с практикумом[Текст]/Г.И. Кругликова; учеб. пособие для студ. высш. Пед. учеб. заведений.- М.: «Академия», 2002- 480 с.
5. Морозова Л. Н. ,Технология. 5-11 классы: проектная деятельность учащихся [Текст]/ Л.Н. Морозова , Н. Г. Кравченко, О. В. Павлова. - 2-е изд., стереотип. - Волгоград: Учитель, 2008. - 204 с.
6. Павлова М.Б., Метод проектов в технологическом образовании школьников: Пособие для учителя[Текст] / М.Б.Павлова М.Б. Дж. Питт М.И. Гуревич, И.А. - М.: Вентана-Графф, 2003. - 296с.
7. Методические рекомендации. [Электронный ресурс]: Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования Костромской области : [web-сайт]. (2009) <http://pandia.ru> (01.11.2015).

СОЗДАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ НАУЧНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ

Долгова В.М.

**Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
«Лицей №5», г. Оренбург**

В концепции федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» отмечается, что «Важнейшим элементом по привлечению кадров, является привлекательность карьеры исследователя для молодых, начиная со школьной скамьи».

В интервью с одним японским дипломатом спросили, как удалось Японии за такой короткий срок занять лидирующие позиции в мире. Тот ответил, что всё дело в том, что японцы верили, что единственный способ поднять страну – это дать детям лучшее образование, чем они имели сами.

Происходящие в современности изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирования у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих жизненных проблем – в профессиональной деятельности, самоопределении, в повседневной жизни.

Главная особенность исследовательского обучения - активизировать учебную работу детей, придав ей исследовательский, творческий характер, и, таким образом, передать обучающимся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

В настоящее время развитое исследовательское поведение рассматривается уже не как узкоспециальная личностная особенность, требующаяся для небольшой профессиональной группы научных работников, а как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме и компетентности в любой сфере культуры. И даже шире - как стиль жизни современного человека. Поэтому от современного образования требуется уже не простое фрагментарное включение методов исследовательского обучения в образовательную практику, а целенаправленная работа по развитию исследовательских способностей, специально организованное обучение детей умениям и навыкам исследовательского поиска.

Это важно еще и потому, что самые ценные и прочные знания добываются самостоятельно, в ходе собственного творческого поиска.

В Программе развития лицея на 2015-2020 годы одной из задач является развитие интеллектуального потенциала, проектно-исследовательской культуры лицеистов через создание и функционирование структурного подразделения – «Центра интеллектуального развития и проектно-исследовательской культуры».

Для этого предлагаются следующие пути решения:

1. Проведение системы комплексных мероприятий по выявлению одаренных и талантливых детей с раннего возраста как в лицее, так и в микрорайоне.

2. Разработка и реализация индивидуальных образовательных программ и индивидуальных образовательных траекторий по учебным предметам.

3. Организационное оформление и деятельность структурного подразделения «Центр интеллектуального развития и проектно-исследовательской культуры (ЦИРПИК)», включая создание Устава деятельности, составления Программы деятельности Центра, реконструкция и обновление лаборатории микро- и наноскопии, определение штата и условий финансирования для эффективного функционирования Центра.

За период 5 предстоящих лет педагогическому коллективу необходимо систематически диагностировать и выявлять одаренную и талантливую молодежь, продолжать вести банк одаренных детей с фиксацией их достижений, а также вести автоматизированный мониторинг результативности деятельности по реализации индивидуальных образовательных программ и образовательных траекторий по учебным предметами во внеурочной деятельности. Для эффективной работы Центра необходим штат сотрудников (учителя, преподаватели ВУЗов, лаборанты и др.), и, конечно же, обновление оборудования. В конечном итоге «Центр интеллектуального развития и проектно-исследовательской культуры» должен получить юридический статус со всеми регламентирующими документами.

Ежегодно наши лицеисты принимают участие в научно-практических конференциях различного уровня. В большинстве своем это ученики начальных классов, в этом году хорошо просмотрелось среднее звено, а вот старшие классы на протяжении семи лет оказываются в меньшинстве. Так, в 2014-15 учебном году на лицейской конференции были представлены 135 работ, подготовленных 132 лицеистами, что составляет всего лишь 6% от общего количества обучающихся. А ведь мы работаем в инновационной образовательной организации, деятельность которой должна быть пронизана исследовательской работой. Для этого созданы все условия - лаборатория нано- и микроскопии, тьюторское сопровождение и дополнительные занятия с преподавателями вузов, очно-заочные школы при вузах и центрах детского творчества. В 2015 году мы стали партнерами Школьной Лиги РОСНАНО, которая представляет широкие возможности для реализации научно-исследовательского потенциала учеников и учителей. В рамках Лиги предлагаются конкурсы, конференции, игры, летние школы для учеников по разным предметам, курсы повышения квалификации для учителей, методические пособия, программы.

В 2015-16 учебном году наши дети уже 5-й год обучаются по федеральным государственным образовательным стандартам. ФГОС и профильное обучение пронизаны идеей системно-деятельностного подхода и проектно-исследовательской деятельностью. Практически каждый ребенок в

качестве зачета должен представить проект или исследование по каждому предмету!!! Начать надо хотя бы с 1 работы по профильному предмету. Наша задача - научить, как это сделать интересно, взаимодействуя с ребятами и главное, чтобы привить потребность в познании нового, развитии самостоятельности и самоактуализации.

Каждый учитель высшей категории в течение года должен подготовить и представить на лицейской конференции не менее 2, а учитель 1 категории - не менее 1 исследовательской или проектной работы. В текущем году наиболее активные были такие учителя, как Буц О.В., Загайнова Г.Н. Драпоенко Т. М., Ускова Н.В., Пономаренко Л.А, Карась Е.А, Критинина Е.А., Моржанова Н.А., Азимова А.В., Ващенко Л.Н., подготовившие более 3-х работ.

Спасенкова О. В. представляла работу на международной конференции в Санкт-Петербурге, где Ярослав Спасенков занял 2 место.

Русина Л.Н. и Павлейчик Александр представили работу в Обнинске и Новосибирске, и стали дипломантами 2 степени. 30 работ представлено в ОГУ, где 75% были награждены дипломами 1, 2 и 3 степени.

Ежегодно в декабре проводится лицейский конкурс «Ученик года», в этом году мы ввели номинацию «Лидер профильного обучения», хотелось бы ввести номинацию «Ученик-исследователь года», где можно было бы отметить детей и начальных классов, и профильного обучения, и среднего звена.

Научно- исследовательская деятельность по своей структуре и задачам представляет учащимся наиболее благоприятные условия для развития дивергентного мышления, интуиции, воображения; помогает «запустить» механизм самообразования, самореализации; создает высокую мотивацию познавательной деятельности; формирует черты творческой личности, полученные знания и умения помогут сориентироваться в дальнейшей жизни и, несомненно, повлияют на выбор профессии.

С точки зрения психологии, научно- исследовательская деятельность повышает стрессоустойчивость, способствует эмоциональному благополучию, улучшает коммуникативные навыки, раскрывает творческие способности, формирует чувство ответственности и самостоятельности.

Профессионально выстроенная научно-исследовательская деятельность лицеистов характеризует образовательную среду, в которой формируется личность обучающихся.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что организация научно- исследовательской деятельности способствует развитию социальной активности, раскрытию внутреннего интеллектуального потенциала личности, а, следовательно, самоактуализации лицеистов.

Список литературы

1. Алексеев, Н.Г., Леонтович, А.В. Критерии эффективности обучения учащихся исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – С. 64-68.

2. Леонтович, А.В. Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей // Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников», серия «Сборники и монографии», М., 2006, 114 с.
3. Радкова, Т.В. Преемственность в организации исследовательской деятельности на этапе ДОУ. - Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/572644/>
4. Ротенберг В.С., Бондаренко СМ. Мозг, обучение и здоровье. М., 1989.
5. Савенков А.И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников»: Лекции 5 - М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2007. - 92 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Дорошенко Е.В.

**Новосибирский военный институт внутренних войск имени
генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск**

В рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы с целью проверки выдвинутой гипотезы исследования, модели, нами осуществлялась опытная реализация педагогических условий развития гуманитарной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России.

Для успешного развития гуманитарной культуры курсантов военного института необходимо определить те условия, которые будут содействовать этому процессу. Поскольку развитие гуманитарной культуры курсантов проходит в процессе обучения в военном институте, то нам необходимо выделить соответствующие адекватные условия - педагогические.

Относительно определения понятия «педагогические условия» в педагогической литературе можно выделить различные точки зрения. В.И. Андреев определяет понятие «педагогические условия» как совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающая успешность достижения поставленной задачи [1].

Опираясь на теоретико-методологические подходы к исследованию, мы предположили, что процесс развития гуманитарной культуры курсантов будет результативным при соблюдении комплекса педагогических условий:

- насыщение учебного материала содержанием гуманистической направленности;
- организация диалоговой направленности учебного процесса;
- гуманистическая направленность воспитательной работы с курсантами;
- реализация интегрированного спецкурса «Гуманитарная культура курсантов».

Остановимся на характеристике вышесформулированных педагогических условий.

Рассмотрим первое условие развития гуманитарной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России – насыщение учебного материала содержанием гуманистической направленности.

Исследование теории и практики обучения в военном институте показало, что задачу развития гуманитарной культуры курсантов необходимо рассматривать через насыщение учебного материала содержанием гуманистической направленности.

Одним из основополагающих аспектов реализации данного педагогического условия является деятельность преподавательского состава по гуманитарному насыщению учебных дисциплин, что предполагает усиление

гуманитарной направленности процесса обучения и выполнение гуманитарными знаниями воспитывающей функции.

Насыщение учебного материала содержанием гуманистической направленности способствует более глубокому усвоению и закреплению курсантами полученных ранее знаний.

Каждый участвующий в эксперименте педагогический работник, на основе целей учебной программы, тематического плана, составлял педагогический план по развитию гуманитарной культуры курсантов, включающий в себя тему занятия, гуманистические качества, формируемые при изучении конкретной темы, вид занятия, методы, средства, формы, применяемые на конкретном занятии, формы контроля.

Основополагающей формой развития гуманитарной культуры курсантов является гуманистическое воздействие через содержание обучения, исходя из того, что влияние гуманитарных знаний на нравственность определяется природой самой нравственности. Нравственная ценность гуманитарной культуры заключается в том, что она составляет фундамент гуманистического мировоззрения, который помогает выработать прочные убеждения, являющиеся руководящим принципом курсанта в его гуманитарной деятельности и поведении. Разные науки имеют неодинаковые возможности в плане влияния на ценностные ориентации личности курсанта. В гуманитарных науках раскрывается сущность общественных отношений, социальных ценностей, отношений между людьми, место и роль человека в окружающем мире, смысл его жизни. Выводы этих наук могут непосредственно использоваться в развитии гуманитарной культуры курсантов.

В процессе обучения в военном институте насыщение учебного материала содержанием гуманистической направленности обладает большими возможностями по развитию гуманитарной культуры курсантов посредством:

- интеграции учебных дисциплин на основе единства решаемой задачи по развитию гуманитарной культуры курсантов, позволяющей осуществлять переход от узкопредметных форм обучения к более обширному комплексу;
- преемственности на всех этапах развития гуманитарной культуры курсантов в ходе изучения учебных дисциплин;
- создание благоприятной педагогической среды взаимодействия, личностно-ориентированного сотрудничества и диалогического стиля общения педагогических работников и курсантов;
- обеспечения систематического и последовательного саморазвития и самовоспитания курсантов [2].

Важным моментом в процессе насыщения учебного материала содержанием гуманистической направленности является то, что все дисциплины изучаются в процессе всего периода обучения курсантов в военном институте. Это позволяет осуществлять развитие гуманитарной культуры курсантов как социопедагогического феномена на всех этапах профессиональной подготовки курсантов.

Рассмотрим второе педагогическое условие развития гуманитарной культуры курсантов – организация диалоговой направленности учебного процесса.

В современных условиях высшая военная школа поставлена перед проблемой подготовки такого офицера, который обладал бы не только глубокими научными знаниями, профессиональным мастерством, но и особой культурой диалога, обеспечивающей его открытое, личностно-ценностное, творческое взаимодействие с различными аспектами жизненного и профессионального бытия.

Важность и актуальность этой проблемы обуславливается прежде всего универсальной природой диалога, его ролью в организации жизнедеятельности людей. Выступая определенной формой общения и выполняя все его функции, диалог имеет более широкий смысл, поскольку пронизывает весь круг отношений и проявлений человеческой жизни. К числу факторов, указывающих на необходимость организации диалога в образовательном процессе, следует отнести возрастающее требование к уровню коммуникативных умений будущих офицеров [5].

Сказанное в полной мере относится и к профессиональной деятельности офицеров внутренних войск МВД России, связанной не только с решением сложных служебно-боевых задач, но и с выполнением особых социально-коммуникативных функций. Ведь именно через диалог офицер может достичь открытых, наполненных духовно-ценностным содержанием взаимоотношений с подчиненными [там же].

В процессе развития гуманитарной культуры курсантов, диалогический подход предполагает переход от субъект-объектных отношений (преподаватель-курсант) к личностно-равноправным, фасилитативным (К. Роджерс) [7]. В таком взаимодействии перед преподавателем стоит задача: в непосредственно тесном контакте с курсантами осуществлять планирование, проводить и оценивать сам процесс развития гуманитарной культуры, создавать необходимые условия для него, поддерживать обстановку заинтересованности и доверия друг к другу, сохранять чувственно-эмоциональную атмосферу и т.д.

Мы основывались на том, что диалогический подход является проявлением субъект-субъектной формы взаимоотношений и основывается на паритете субъектов общения, на принятии в свой внутренний мир позиции другого человека как ценности и тем самым выступает как один из основных принципов общего и профессионального развития личности будущего офицера, как условие развития гуманитарной культуры курсантов военного института.

Нами выявлены характерные особенности диалога в рамках его развивающихся возможностей в процессе развития гуманитарной культуры курсантов:

- паритет позиций обучающего и обучаемого, в процессе взаимодействия которых происходит взаимное влияние друг на друга, формируется способность вставать на сторону другого;

- принятие обучаемого таким, какой он есть, уважение его мнения, отсутствие каких-либо оценок;
- формирование у обучающего и обучаемого одинаковых представлений и сходных взглядов по одним и тем же вопросам, что способствует развитию механизма идентификации;
- особенная эмоциональная атмосфера взаимоотношений, естественное и неподдельное выражение своих эмоций, эмпатия, по отношению друг к другу;
- способность субъектов общения распознавать и активно применять в диалоге обширный спектр средств коммуникации, как вербальные так и невербальные [3].

Рассмотрим следующее педагогическое условие развития гуманитарной культуры курсантов – гуманистическая направленность воспитательной работы с курсантами.

Развитие гуманитарной культуры курсантов достигается в процессе целенаправленной, организованной воспитательной работы в военном институте, главной задачей которой является сохранение достижений военного, служебно-боевого опыта, духовно-нравственных традиций российской армии и внутренних войск, научного и интеллектуального потенциала, фундаментальных наработок по многим проблемам развития духовной, нравственно-этической, гуманистической сферы личности офицера.

Гуманистическая направленность воспитательной работы с курсантами проявляется в выделении следующих приоритетов воспитательного процесса:

- подготовка курсантов к жизни во взаимосвязанном, взаимозависимом и одновременно альтернативном мире;
- формирование у них понимания необходимости сотрудничества между всеми нациями и народами, безоговорочное неприятие войны как способа решения спорных вопросов в любой области – государственной, религиозной, этнической;
- воспитание у курсантов уважения к окружающей природе и социальной среде, к разнообразию культур, пробуждение чувства ответственности за их судьбу, а также чувства собственного достоинства и личной чести;
- создание атмосферы сотрудничества между преподавателями и курсантами, поощрение стремления курсантов к поиску способов решения проблем, вставших перед ними, раскрывая даже в частном случае наличие общественно значимого содержания;
- обучение курсантов мыслить широкомасштабно, всегда делать выбор в пользу сотрудничества и мира [4].

Эффективность функционирования системы гуманистического воспитания в военном институте во многом зависит от определенных условий. К ним можно отнести:

- знание субъектами воспитания индивидуально-психологических особенностей обучаемых, их умение видеть конечную цель воспитания курсантов, их место в этом процессе военного института, факультета, кафедры, преподаваемой науки, изучаемой темы и на этой основе обеспечение военно-профессиональной направленности воспитания;

- умение субъектов воспитания обеспечивать преемственность воспитания; помнить, что процесс воспитания курсанта не начало, а продолжение процесса воспитания, и в соответствии с этим учитывать воспитательные аспекты как предыдущих, так и последующих периодов;

- умение субъектов воспитания подбирать необходимые формы и методы воспитательного воздействия к каждому конкретному обучаемому и обеспечивать в ходе достижения воспитательных целей;

- авторитет субъекта воспитания, его личный пример, высокая требовательность к себе, своему внешнему виду, манере поведения [6].

В процессе развития гуманитарной культуры курсантов использовались разнообразные формы, методы и средства способствующие овладению курсантами системой гуманистических ценностей, нравственно-ценностных принципов, расширению у курсантов опыта взаимодействия с другими субъектами воспитания.

Наиболее эффективными формами, методами воспитательной работы в военном институте являются те, на которых курсанты получают возможность активно высказываться, корректно отстаивая свое мнение, приводить примеры из литературы, истории, художественных и документальных фильмов, из собственной жизни, из жизни своих родителей и близких, обуславливать свое отношение к увиденному, к событиям, к характерам.

Четвертое педагогическое условие развитие гуманитарной культуры курсантов – реализация интегрированного спецкурса «Гуманитарная культура курсантов».

Рассмотрим содержание и реализацию следующего педагогического условия развития гуманитарной культуры курсантов: реализация в образовательном процессе военного института интегрированного спецкурса «Гуманитарная культура курсантов».

Предполагается, что интегрированный спецкурс «Гуманитарная культура курсантов» должен включать в себя основные знания по различным дисциплинам, традиционно преподаваемым в военном институте. Причем эти знания должны быть организованы так, чтобы представлять собой систему, а не разрозненные отрывочные фрагменты.

Интегрированный спецкурс «Гуманитарная культура курсантов» выполняет следующие функции: углубление связей между предметами; систематизация и обобщение знаний о гуманистической составляющей профессиональной деятельности офицера внутренних войск; развитие целостного гуманитарного мышления за счет решения познавательных и практических задач, требующих комплексного применения знаний из различных дисциплин; гуманизация военного образования за счет использования имеющихся возможностей для реализации системы мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования; личностная ориентация гуманитарной подготовки курсантов, обеспечивающая более тонкий подход при формировании у будущих офицеров внутренних войск интереса к профессиональной деятельности.

Цель спецкурса «Гуманитарная культура курсантов» - сформировать у курсантов целостную систему социокультурных знаний, представление о гуманистической составляющей профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России, развить навыки организации гуманистической деятельности, умения соотносить свои личностные качества с требованиями профессиональной деятельности, целенаправленно осуществлять свое личностное и профессиональное развитие.

При организации эксперимента мы понимали, что интегрированный спецкурс «Гуманитарная культура курсантов» как часть программы развития гуманитарной культуры курсантов имеет положительный результат только при гуманистическом, фасилитативном взаимодействии преподавателя и курсанта.

Реализация интегрированного спецкурса «Гуманитарная культура курсанта» являлась важным педагогическим условием развития гуманитарной культуры курсантов.

Таким образом, представленная характеристика педагогических условий развития гуманитарной культуры курсантов: насыщение учебного материала содержанием гуманистической направленности; организация диалоговой направленности учебного процесса; гуманистическая направленность воспитательной работы с курсантами; реализация интегрированного спецкурса «Гуманитарная культура курсантов» показывает необходимость их комплексного применения, неотделимо друг от друга для достижения конечного результата.

Список литературы:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1996. – 567 с.
2. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко. – М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
3. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 231 с.
4. Бонченков, И.А. Гуманизация образовательного процесса высшего военно-учебного заведения [Текст] / И.А. Бонченков // Омский научный вестник – 2008. – № 2 (66). – С. 76-89.
5. Коваль, Т.И. Формирование культуры диалога у курсантов в процессе вузовского профессионального обучения [Текст] / Т.И. Коваль / Авт. дисс... канд. пед. наук. – Краснодар, 2006. – 24 с.
6. Резник, И.И. Теория и практика воспитания военнослужащих: Учебное пособие. – М.: ЦТ МО РФ, 2005 г. – 268 с.
7. Rodgers, Carl R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ «ВУЗ-ШКОЛА» В АССОЦИАЦИИ «ОРЕНБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ (УЧЕБНЫЙ) ОКРУГ»

Ерофеева Н.Е.,

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Орский филиал Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» является полномочным представителем Ассоциации и работает в соответствии с уставными документами. Одно из направлений деятельности – научно-методическое сопровождение образовательного процесса и, конечно, профориентационная деятельность. Последний аспект важен, поскольку будущие абитуриенты, принимая участие в мероприятиях учебного округа, на территории Орского гуманитарно-технологического института (филиал) ОГУ и Оренбургского государственного университета, обязательно знакомятся с образовательной организацией, ее ведущими специалистами, студентами факультетов.

Под интерактивным взаимодействием в педагогике понимают такую организацию образовательного процесса, когда практически все учащиеся оказываются вовлеченными в познавательную деятельность.

Интерактивное взаимодействие с будущими абитуриентами осуществляется через разные формы работы. Традиционно наиболее востребованы региональные предметные олимпиады по 13 дисциплинам и научно-практические конференции. Секции на конференциях, как правило, возглавляют деканы, заведующие кафедрами, ведущие специалисты. Интерактивное взаимодействие тесным образом связано с социализацией личности ученика.

По справедливому замечанию Л. К. Гейхман [1], И. В. Комаровой, «в настоящее время важными результатами образования становятся готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, умение вести диалог, искать и находить содержательные компоненты. Основными результатами образовательной деятельности выступает не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в различных сферах, среди которых выделяют коммуникативную» [2,90].

Иногда приходится слышать вопрос – а что дает ученику или школе участие в деятельности учебного округа? Ответ на этот вопрос дают результаты совместной деятельности.

Н. А. Каргапольцева указывает: «Логика развития общества, связанная с обогащением сферы социальных связей в условиях расширения доминирующих тенденций ценностно смыслового единства человеческого сообщества, неизбежно повышает значимость социально организованного, планового компонента социализации, ее собственно воспитательной части» [3,175]. Интерактивное взаимодействие субъектов учебного округа строится через планомерное и системное погружение в профессиональное общение через активизацию воспитательных моментов личностного взаимодействия учителя-

ученика- преподавателя вуза. Важным аспектом становится тьюторское сопровождение одаренных детей, методическая помощь учителю.

Олимпиады проводятся не только для учеников. Они стимулируют учителя, ориентированного на саморазвитие. Задания вузовских региональных олимпиад ежегодно обновляются, что не позволяет остановиться в поиске новых решений предметных задач. Задания формируют только вузовские специалисты с обязательным условием – учитываем школьные программы и стараемся вывести учеников на более сложный уровень новых знаний.

Таким образом, в системе «школа-вуз» происходит прямая трансляция знания через олимпиады. Это, конечно, один из вариантов такой трансляции. В том случае «важное место в отношениях между преподавателем и учеником теперь играют профессиональные ценности. Одаренный ученик, конечно, может и самостоятельно проходить подготовку к олимпиадам, но статус вузовского наставника подталкивает его к более глубокому освоению предмета. Ценностный компонент обучения и отношения к знанию как ценности выступает на первый план» [4, 2027]. Другой вариант – ежемесячные открытые лекции вузовского лектория по актуальным темам для учащихся и педагогов, а также авторские методические семинары специалистов института для предметников. Учитывая занятость коллег, Орский филиал предлагает ежемесячно один профильный семинар на актуальную тему, вопросы которого более подробно можно изучить на курсах повышения квалификации, организованных в институте. Среди наиболее востребованных тем по-прежнему являются особенности подготовки к ЕГЭ, организация исследовательской деятельности учителя и ученика, отдельные методические вопросы. Такое научно-методическое сопровождение учителя носит инновационный характер. Оно стимулирует самого учителя к освоению нового знания.

Важным аспектом интерактивного взаимодействия является организации работы на секциях научно-практических конференций. Ежегодно учащиеся не только выступают с докладами и сообщениями, но и принимают активное участие в обсуждении выступлений своих соперников. Это учит объективности, обоснованной критичности, аргументации своей точки зрения. Нередко именно учащиеся становятся более объективными в своей оценке.

Важным аспектом развития профессионального общения стало тьюторское сопровождение одаренных детей. Мы уже писали об особенностях организации такой деятельности в Орском гуманитарно-технологическом институте совместно с Орским филиалом Ассоциации [4]. Напомним, что «в основе тьюторской деятельности лежит движение от интересов обучающихся, и основная задача тьютора сводится к обучению учащегося или студента понимать себя и самостоятельно разрешать проблемные ситуации. Поэтому тьюторское сопровождение – это деятельность тьютора, направленная на создание и обеспечение условий инициативного образовательного движения и/или профессионального развития, согласно индивидуальному запросу тьюторанта (сопровождаемого) [5].

Внедрение тьюторских технологий и тьюторства, как психолого-педагогического сопровождения траектории образовательного движения студентов в процессе их профессионального становления, было обусловлено запросом студентов на индивидуализацию обучения.

Индивидуальный подход позволяет сопровождать ученика на протяжении всего школьного периода. Со многими учениками складываются не только рабочие, но и человеческие отношения, выражением которых становится профессиональный выбор. Только в последние годы в работе Орского филиала помогают четверо студентов, прошедших через все мероприятия учебного округа в школе. По их признанию, выбор в пользу профессии педагога стал для них возможен благодаря тесному сотрудничеству с институтом.

В связи с этим все чаще возникают вопросы организации психологической поддержки обучающихся. В вузовской научно-исследовательской лаборатории института сегодня проводится мониторинг заявленных проблем – формируются программы, планируется встреча со школьными психологами с целью прямого методического сопровождения – тренинги, мозговой штурм, круглый стол и т.д. Это направление будет активизировано, благодаря взаимной заинтересованности педагогов-психологов и НИЛ с целью расширения образовательного пространства, улучшения его качества.

Таким образом, интерактивное взаимодействие в системе «вуз-школа» в деятельности Орского филиала ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» осуществляется как через традиционные формы, так и инновационные, сопровождающиеся психолого-педагогическим исследованием, результаты которых находят отражение в работе преподавателей, школьных педагогов и в исследовательских проектах учеников.

Список литературы:

- 1. Гейхман, Л. К. Интерактивный подход как современная трактовка педагогического взаимодействия / Л. К. Гейхман // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь). Часть I / под ред. Л.А.Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелкиной; Перм. гос. пед. ун-т.. – Пермь : ПГПУ, 2009 – Ч. I. – 324 с. ISBN 978-5-85218-410-8*
- 2. Комарова, И. В. Интерактивное образовательное взаимодействие подростков в процессе обучения / И. В. Комарова // Вестник ОГУ, 2012. – № 2 (138). – С. 90-96.*
- 3. Каргапольцева, Н. А. Социализация личности и ценности современного образования / Н. А. Каргапольцева // Вестник ОГУ, 2011. -№ 2(121). – С. 174-180.*
- 4. Ерофеева, Н. Е., Мелекесов, Г. А. О роли социального партнёрства в работе вуза в подготовке кадров и работе с одаренными детьми // Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-*

методической конференции (с международным участием). – Оренбург: ОГУ, 2015. – 3325 с.

5. Tutorial teaching // University of Oxford Institute for the Advancement of University Learning, [электронный ресурс]. Режим доступа: (URL: http://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/resources/resources/Tutorial_Teaching.pdf) – 12.12.2015.

СИСТЕМА ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ В ШКОЛЕ

Жантурганова Ю.А.,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Губернаторский многопрофильный лицей-интернат
для одаренных детей Оренбуржья», г. Оренбург

*«Мы - две личности, два неповторимых человека на Земле
(субъектно-субъектные отношения)
вместе открываем и исследуем этот мир...»*

Система подготовки учащихся к олимпиадам различного уровня требует серьезного подхода. Что такое олимпиадное движение и почему именно сегодня необходимо обратить на него должное внимание?

Актуальность:

1. Олимпиадное движение - одна из общепризнанных форм работы со школьниками, проявляющими особые способности. Это способ развития и диагностики результатов их учебной деятельности.
2. Школе, активно занимающейся олимпиадным движением, принадлежит не последняя позиция в рейтинге образовательных учреждений.
3. Потребность общества в неординарной творческой личности (неопределенность современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения). Олимпиады готовят учащихся к жизни в современных условиях, в условиях, порой жесткой, конкуренции.
4. Нельзя не сказать о профессиональной стороне вопроса. Выбор профессии для молодого человека одна из важнейших задач, которую он решает с переменным успехом. Олимпиадная деятельность способствует развитию его склонностей, способностей и талантов.
5. Современный этап развития общества резко обострил проблему выявления одаренных школьников, создания условий для их развития и наиболее целесообразного использования их способностей.
6. Олимпиадное движение играет большую роль не только в деле воспитания учащихся, но и создает условия для личностного и профессионального роста педагогов, участвующих в его реализации.

Согласно предложенным аргументам необходимо сформулировать цель построения системы олимпиадного движения в школе:

- создание необходимых условий для выявления и поддержки одаренных детей, способствующих качественной подготовке учащихся к олимпиадам различного уровня.

Достижение заданной цели возможно при выполнении ряда задач:

1. привлечение большого числа обучающихся к олимпиадному

движению;

2. пропаганда научных знаний, применения практических умений, формирования исследовательских навыков и творческих способностей;

3. развитие у учащихся самостоятельность, организованность и склонность к целеполаганию, самообразованию и самоанализу.

Проблема: олимпиадные задания отличаются от «обычных» задач школьного уровня по многим параметрам. Условия задач оригинальны и требуют нестандартного мышления и высокого уровня эрудиции.

Для удачного проявления способного «олимпиадника» в процессе подготовки необходимо формировать творческие способности, исследовательские навыки, практическую направленность.

Принципы организации олимпиадного взаимодействия в школе легко укладываются в виде схемы: творческий компетентный учитель - активный мотивированный ученик — психолого-педагогический консенсус (олимпиадное движение рассматривается в школе как приоритетное).

На практике реализация системы участия в олимпиадах базируется на трех основных принципах:

№ п/п	Принципы	Ключевые слова	Сущность
1	Первый принцип	Ненавязчивость и добровольность	Личность учителя, его желание и умение заинтересовать является толчком к началу занятий
2	Второй принцип	Высокая мотивация обучения	Желание заниматься напрямую связано мотивацией учащегося. На примере старших товарищей, удачное выступление на олимпиадах, конференциях, конкурсах и, наконец, поступление в престижное учебное заведение является достаточной мотивацией для занятий. Обратная связь с родителями ученика играет не последнюю роль. Ученик - учитель - родитель это звенья одной команды.
3	Третий принцип	Продуманность и систематичность занятий	Задания должны быть продуманы, простой набор олимпиадных задач, на мой взгляд, не проходит. Систематичность занятий обязательна.

Важным становится вопрос признания школьного сообщества олимпиадного движения как приоритетного направления, требующего постоянного психологического сопровождения.

Реализация плана подготовки к олимпиадам в лицее-интернате:

1. Всероссийский проект «Путь к Олимпу»:

1.2. Направления: естественно - научный и гуманитарный циклы.

1.3. Возможности: подготовка к теоретическому туру олимпиад, работа в лабораториях и на семинарах, работа по решению задач и созданию проектов.

1.4. Получение сертификата.

Кроме того:

3. Всероссийский творческий конкурс «Познание и творчество»

4. Всероссийский турнир юных биологов

5. Детский лагерь «Слон и жираф» при МГУ

6. Фоксфорд.

7. Эрудиты планеты.

8. Олимпиады, организованные высшими учебными заведениями.

9. Творческие объединения «Биоэрудиты» и «Биоманы» на базе лицея-интерната.

10. Дистанционные занятия с прямыми организаторами заключительного этапа ВОШ.

11. Институт куратора.

12. Научный лагерь в каникулярное время.

13. Постоянные связи с оргкомитетами олимпиад.

В заключение опишу несколько **методических приемов**, которые я использую в работе с талантливыми детьми.

Погружение: индивидуальная работа ученика при поиске возможного решения поставленной задачи.

Обмен опытом: работа в парах, обмен и критика возникших идей.

Мозговой штурм: обсуждение решений четверкой.

Подсказка: беглое знакомство с авторским решением, с последующим самостоятельным решением.

Консультации: консультация у более опытных товарищей.

Консультация преподавателя, наставника, тьютора.

В заключении считаю важным привести несколько ключевых рекомендаций, которые, на мой взгляд, оказывают посильную помощь в организации такого сложного направления как олимпиадное:

✓ Подхватывай мысли учащихся и оценивай их тут же, подчеркивая их оригинальность и важность.

✓ Учи детей систематической оценке каждой мысли. Никогда не отрицай, не отбрасывай ее.

✓ Не настаивай на запоминании схем, формул, одностороннего решения, где используется много способов.

✓ Подбрасывай интересные факты, случаи, технические и научные идеи.

✓ Стимулируй и поддерживай инициативу учащихся, самостоятельности. Предлагай проекты, которые могут увлечь.

✓ Привязывай «талантливых» к какой-либо действительной проблеме, чтобы они носились с ней. Создавай проблемные ситуации, требующие альтернатив, прогнозирование, воображения.

✓ Развивай критическое отношение.

- ✓ Попробуй доводить начинание до логического завершения.
- ✓ Помогай учащимся захватывать смежные, пограничные отдаленные области устойчивому интересу.
- ✓ Воздействуй собственным примером.

Вывод: Используя различные формы в работе с учащимися, вовлекая в олимпиадное движение, прививая и воспитывая определенные качества, мы делаем одно общее дело, растим патриота, гражданина, личность.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Гороховатский Л.Ю. Олимпиадная образовательная среда как условие для развития одаренности школьников // Штудии: Альманах научно-образовательной практики. Психолого-педагогическая серия статей по выпускным квалификационным работам РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. Вып. 4. С. 10 – 13.
3. Как организовать творческую работу ученика по учебному предмету. Материалы дистанционного курса. [Электронный ресурс]. Версия 1.0 / Сост. Хуторской А.В., Доманский Е.В. - М.: Центр дистанционного образования "Эйдос", 2007. - 390 Кб
4. Материалы Интернет-портала «Исследовательская деятельность школьников» <http://www.researcher.ru>
5. Попов А.И. Формирование творческого потенциала ученика в условиях олимпиадного движения. // Открытое образование, 2005, №6. С.23-30.

ОБЛАСТНОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ «СОХРАНЯЙ, УВАЖАЙ РОДНОЙ ОРЕНБУРГСКИЙ КРАЙ» («СУРОК»): ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Жутов Н.Ф.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Отношение людей к своей стране во многом связано с их восприятием родной природы, окружающей их с ранних лет. Для детей и молодёжи свойственно объединяться, общаться со сверстниками и действовать вместе с ними. Кроме того, школьники и студенты находятся на пике социальной активности. В каком направлении действовать, куда направлять свою энергию? Они готовы творить и созидать, им хочется ощущать себя взрослыми, активными гражданами, увидеть результат своей деятельности. Охрана природы – один из самых привлекательных видов экологосообразной деятельности, понятный и доступный любому ребёнку этого возраста. Создание общественных объединений детей и молодёжи с конкретной целью: сохранить свой (близлежащий) уголок живой природы, постоянно заботиться о нём – мы считаем уникальной формой соединения задачи воспитания в молодом человеке культуры, патриотизма, гуманизма и гражданства и задачи сохранения родной природы и культурно-исторического наследия.

Одна из основных задач общественного экологического движения - помочь молодёжи открыть проблемы охраны природы через сохранение памятников природы регионального и федерального значения и просто природных объектов с их растительным и животным миром, которые становятся объектом изучения. Особенно важно, что природные объекты становятся ареной практических действий, реальной природоохранной работы.

Общественное движение, действующее в рамках экологического образования и просвещения детей и молодёжи, необходимо для проявления инициативы, самостоятельности, для посильного и реального участия в жизни общества, для обустройства собственной жизни, для реализации стремления к взрослости и утверждения своей личности в значимой для общества деятельности. Общественное движение является структурой, объединяющей не только школьников, но и преподавателей и студентов вузов. Объединения детей и молодёжи возникают на основе естественного стремления подростков и молодых людей быть принятыми обществом в качестве его полноправных членов. Это стремление находит выражение в направленной в социум активности взрослеющих людей. Формы, которые может принимать эта активность, могут быть разными. Зачастую известны негативистски-демонстративные проявления молодёжи. Однако благодаря тактичному руководству взрослых юные участники общественного экологического движения желают доказывать своё право на признание в деятельности явно полезной для общества.

Деятельность детских и молодёжных движений реализуется в реальном настоящем времени и направлена на решение актуальных социальных задач по обустройству доступных сторон общественной жизни. Взаимодействие государственных органов с такими объединениями помогает решать социально значимые задачи в интересах детей и общества в целом.

Реализуя принцип непрерывного экологического образования в области, Оренбургский областной детский эколого-биологический центр выступил с инициативой о создании общественного экологического движения в области.

Областное общественное экологическое движение «СУРОК» (далее ДВИЖЕНИЕ) создано в 2006 году, в период проведения традиционного слёта юных экологов «Планета в детских ладонях». Полное наименование ДВИЖЕНИЯ: Областное общественное экологическое движение «Сурок» (Сохраний, Уважай Родной Оренбургский Край) говорит о его задачах. ДВИЖЕНИЕ выделило конкретные экологические и социальные проблемы, решение которых доверено и объявлено общим делом для взрослых и юных граждан области; сформулировало общественный призыв к совместным действиям по обустройству жизни силами самих детей под руководством и при непосредственном участии взрослых

Целью ДВИЖЕНИЯ является объединение юных граждан, которые принимают участие в решении экологических проблем и природоохранной деятельности, а также детских и молодёжных экологических организаций, активно участвующих в устойчивом развитии нашей области, занимающихся:

- экологическим образованием, просвещением и воспитанием;
- вовлечением подрастающего поколения и молодёжи в природоохранную деятельность;
- профилизацией учащихся в рамках естественнонаучного направления;
- формированием здорового образа жизни.

Для достижения этих целей ДВИЖЕНИЕ решает следующие задачи:

- координация организаций, работающих с детьми и подростками, с целью содействия их объединению при решении экологических задач местного и областного уровней;
- взаимодействие с законодательной и исполнительной властью для оказания содействия детским организациям в решении экологических задач;
- организация взаимодействия государственных, научных и общественных структур с целью поиска форм и методов для активизации и развития экологического воспитания детей и подростков;
- организация широкого освещения через средства массовой информации о результатах, достигнутых организациями, работающими с детьми и подростками, при решении экологических проблем с целью пропаганды их деятельности;
- развитие международных связей, стимулирование развития международного детского сотрудничества в рамках осуществляемой ими экологической деятельности, с целью объединения детей разных стран для изучения и поиска решений глобальных экологических проблем;

- организация детских, а так же молодёжных конкурсов, конференций и т.п. с целью поддержки активных и талантливых школьников и студентов, занимающихся различными видами деятельности в области экологии;

- организация конкурсов, семинаров, конференций и т.п. для педагогов, деятелей науки и культуры с целью выявления и распространения положительного опыта по экологическому воспитанию и образованию детей.

Для более эффективного достижения уставных целей ДВИЖЕНИЕ сотрудничает со всеми заинтересованными предприятиями, общественными и научными организациями, органами законодательной и исполнительной власти, зарубежными и международными организациями и иными юридическими и физическими лицами.

Важнейшими партнёрами в развитии ДВИЖЕНИЯ являются Министерство образования области, химико-биологический факультет Оренбургского государственного университета, институт степи Уральского отделения Российской академии наук, Министерство природных ресурсов, земельных и имущественных отношений Оренбургской области, Министерство социального развития и Министерство здравоохранения Оренбургской области, а так же система дополнительного образования области и иные государственные и общественные структуры.

ДВИЖЕНИЕ, имеющее своей целью сохранение природного и историко-культурного наследия нашей области, воспитание патриотизма и экологической культуры у детей, решает двудединую благородную задачу государственной важности – воспитание подрастающего поколения и охрану природного и культурного наследия нашей страны. Участники ДВИЖЕНИЯ сохраняют природу в разных уголках области, используя свои знания и способности: исследуют природу, сажают деревья, убирают мусор, обустривают родники, пишут статьи экологической тематики, проводят социологические исследования, ставят экологические спектакли и т. п. Мы постоянно ищем разнообразные формы экологического просвещения детей и вовлечения их в социально-активную жизнь и природоохранную работу.

На сегодняшний момент участники ДВИЖЕНИЯ работают в школьных лесничествах, на станциях юных натуралистов (при каждой станции юных натуралистов области открыт филиал ДВИЖЕНИЯ), экологических театрах и агитбригадах, выпускают экологические газеты, изучают историю родного края, культурные традиции, взаимосвязь природы, культуры и этноса, участвуют в природоохранных акциях и операциях.

Первый этап становления движения «СУРОК» пройден. Его задачи полностью соответствуют государственным приоритетам, оно показало свою эффективность на этапе становления и имеет потенциал для количественного и качественного роста (на сегодняшний момент планируется создание филиалов ДВИЖЕНИЯ при ЦВР, ДПиШ, ДДТ, ДДТиМ области).

Мы приглашаем всех неравнодушных к природному и культурному наследию нашей Оренбургской области пополнить ряды общественного экологического движения «СУРОК». Может быть, именно Ваши

инновационные идеи, Ваши практические природоохранные предложения дадут старт новому направлению деятельности ДВИЖЕНИЯ.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Загидуллина О.М.

**ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»,
г. Оренбург**

Формирование метапредметных результатов - одно из основных требований, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом. Метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Отпуская ученика в другую аудиторию на другой урок, мы, как правило, имеем слабое представление о том, как там дальше будет проходить его развитие. Мы имеем очень слабое представление о том, как учащийся будет связывать для себя систему понятий «нашего» учебного предмета с системой понятий другого. Под метапредметными результатами понимаются освоенные учащимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов *способы деятельности*, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Согласно ФГОС в настоящее время формирование УУД или метаумений становится центральной задачей любого обучения. В связи с этим учебные дисциплины рассматриваются уже не просто как предметы, а как метапредметы. Метапредметы соединяют в себе идею предметности и надпредметности, и, самое важное, идею рефлексивности: обучающийся не запоминает, а промышливает важнейшие понятия. Несмотря на разные предметы, ученик проделявает одно и то же – производит формирование определённого блока способностей.

Специфика иностранного языка как учебного предмета заложена в его интегративном характере, в сочетании языкового образования с элементарными основами литературного образования (ознакомление с образцами зарубежной литературы), а также в его способности выступать и как цель, и как средство обучения для ознакомления с другой предметной областью (гуманитарной, естественно – научной, технологической). Таким образом, на уроках английского языка мы реализуем разнообразные межпредметные связи с русским языком, литературой, историей, обществознанием, географией, информатикой и т. д.

Метапредметные результаты обучения на уроках английского языка достигаются через:

- принятие и сохранение целей и задач учебной деятельности;
- содержание обучения (межпредметные связи, умение учиться, контроль и самоконтроль);
- использование мультимедиаприложений;

-наличие текстов разных жанров и обилие заданий на разные типы чтения (поисковое, изучающее, ознакомительное);

-сопоставление явлений родного и изучаемого языков с помощью грамматического справочника и упражнений;

- анализ английского языка на основе моделей-опор;

-основные логические операции: анализ, сравнение, классификация, обобщения, установления аналогий, синтез;

- знакомство с явлениями окружающего мира, фактами его истории, географии на английском языке;

- интеграции полученных на уроках по другим предметам знаний в ходе дискуссий, проектных работ и других видов деятельности на английском языке;

-работа в группах сотрудничества, самооценка, взаимооценка, самокоррекция, самонаблюдение

Мы попытались проиллюстрировать приемы и методы работы по формированию метапредметных умений, которые получают развитие на уроке в результате различных видов речевой деятельности при изучении английского языка в 9 классе.

1. Чтобы помочь *самостоятельно определять цели* своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, хороший результат дает прием «забегания вперед». Так на уроке «Живописная музыка и музыкальная живопись» преподаватель просит рассмотреть картину К. Моне «Впечатление. Восходящее солнце» при одновременном прослушивании музыкального фрагмента и сказать, какие чувства пробуждает картина, и соответствует ли настроение музыкального фрагмента данной картине. Затруднения, которые испытывают при этом дети, и оказываются на уроке тем самым, чему нужно научиться, т.е. целью урока. Уже при постановке цели урока в процессе беседы происходит актуализация знаний, создание осознанного настроения на восприятие и осмысление нового учебного материала.

2. Обязательное наличие текстов разных жанров и обилие заданий на разные типы чтения (поисковое, изучающее, ознакомительное) обуславливает то, что обучающиеся получают навык чтения с пониманием основной идеи, поиска нужной информации, детального понимания. Эти же навыки они с успехом могут использовать при чтении любых текстов, в любой области знаний. При обучении различным стратегиям при работе с текстами, на помощь приходят памятки, которые дают алгоритм выполнения задания, акцентируют внимание на умении определять тему, прогнозировать содержание текста по заголовку/по ключевым словам, выделять основную мысль, главные факты, опуская второстепенные, т.е. на всем том, что составляет основу смыслового чтения. Выполняя задание по чтению, отвечая на вопросы или опровергая неверные утверждения, ребенок выполняет основные логические операции: анализ, сравнение, классификация, обобщения, установления аналогий, синтез.

3. Метапредметные результаты обучения на уроках английского языка достигаются через использование мультимедиаприложений. Интерактивная доска позволяет создавать самые **разнообразные интерактивные игры с**

лексикой. Так для актуализации лексики, необходимой ребятам для описания картины, чувств и образов, рождаемых живописью и музыкой, предлагалось сгруппировать слова на две большие группы «happy feeling words» и «sad feeling words», а затем кратко высказаться, используя модель предложения на английском языке (анализ английского языка на основе моделей-опор).

4. Наконец, умение самостоятельно спланировать наиболее эффективный способ решения учебной задачи, умение оценивать правильность ее выполнения, интеграцию с другими предметными областями, работу в группах сотрудничества, самооценку, взаимооценку, самокоррекцию, самонаблюдение обеспечивает дальнейшее практическая групповая работа: прослушивание музыкального отрывка и презентация образов, возникших при прослушивании музыки с помощью красок на бумаге. Обобщая изученный материал, обучающиеся описывают свои картины с использованием памятки "Стратегии при описании картины". Это задание ориентировано на интеграцию всех отработанных стратегий, а самое главное оно учит рефлексировать, использовать полученные знания, навыки и умения в практических заданиях.

Содержание учебного предмета Английский язык позволяет создавать условия для достижения широкого спектра метапредметных образовательных результатов и формирования коммуникативных учебных умений. Основная задача учителя при подготовке к уроку проанализировать, выделить и подобрать содержание таким образом, чтобы урок был ориентирован на целенаправленное достижение личностных и метапредметных результатов, выбранных в качестве приоритетных при изучении конкретной темы.

Литература:

1. *ФГОС основного общего образования.* – М.: Просвещение, 2011.
2. *Харрис М., Мувер Д., Солокова И. и др. New Opportunities /Russian Edition/ Intermediate.* – Longman, 2006.
3. *Яковлева С.В. Интеграция современных образовательных технологий как профессиональный творческий процесс //ИЯШ – 2008, № 2.*
4. *Федорова С.Ш. Технология присвоения метазнаний* /<http://festival.1september.ru/articles/100689/>
5. *Фоменко И.А. Создание системы формирования нового содержания образования на основе принципов метапредметности* /fomenko.edusite.ru/p35aa1.html/.
6. *Методические рекомендации по использованию памяток как средства формирования общеучебных и специальных учебных умений.*
7. /http://www.prosv.ru/umk/we/info.aspx?ob_no=30988/

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ВЕКТОРЫ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТИНУУМЕ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ

Ивлев А.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Образовательный континуум экранной культуры представлен множеством феноменов: прежде всего это кино, телевидение и компьютерные технологии, ведущее место среди которых занимает Интернет. Ежедневно субъекты экранной культуры вступают в целенаправленное взаимодействие: обмениваются информацией посредством электронной почты, включают телевизор, чтобы узнать о последних новостях или заполнить свободное время, с этой же целью выходя в Интернет.

Социализация личности – процесс становления и формирования, который, как известно, начинается с рождения и продолжается по мере взросления человека и усвоения им социального опыта. Очевидно, что наиболее интенсивно этот процесс происходит в период вузовского обучения, когда потребность в образовании и общении выступает личностно значимой ценностью, а учебная деятельность направлена на формирование умений приобретать новые знания [2].

Социализация в условиях образовательного социума происходит путём обогащения новой информацией, получаемой посредством экрана: через Интернет, различные образовательные порталы, а также в процессе подготовки и создания собственных телевизионных программ, так как использование экранных ресурсов в образовательных целях помогает обучающимся понять их реальную полезность и значимость. В условиях глобальной информатизации социума социализирующее развитие личности студентов является перспективным вектором развития современного вуза в связи с компетентностным характером образования и мультимедийным характером медиаобразования.

Экранная культура как уровень развития личности включает в себя следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный.

С точки зрения когнитивного компонента для личности характерны знания видов и форм экранной культуры (кинематограф, телевидение, видео, создание различных визуальных образов, интерактивные формы обучения). Именно на их примере можно наиболее ярко проследить, как происходит «перевод» в художественно-образную форму всего многообразия форм бытия человеческой культуры. Благодаря знаниям и посредничеству экрана личность интеллектуально развивается: становится своеобразной нормой знакомство с фольклором, музыкой, живописью, архитектурой, расширяются границы познания и общения.

Эмоционально-ценностный компонент основывается на восприятии информации с точки зрения эстетических, художественно-образных аспектов.

Важную роль здесь играет наглядность, в основе которой нейрофизиологические закономерности. Согласно «золотому правилу» Я. А. Коменского, «всё, что только можно, необходимо представлять для воспитания чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – осязанием» [3, с. 367-368]. Эмоционально-ценностный компонент экранной культуры личности основан на чувствах, переживаниях, рефлексии, вызванных «клиповостью» и «мозаичностью» экранной информации.

Деятельностный компонент предусматривает самостоятельное активное использование экранных средств. Для чего необходима сбалансированная система деятельности в сочетании с эстетическим восприятием, интерпретацией результатов восприятия и художественно-творческой деятельностью. В постижении средств и форм экранной культуры уместно самостоятельное творчество студентов, основанное на создании собственных телепрограмм, съёмке сюжетов, выпуске стенгазет, видеосъёмке, подготовке аудио-видеорепортажей.

Исходя из этого, экранная культура личности представляет собой уровень развития, проявляющийся в совокупности интегративных качеств, характеризующихся комплексом знаний, необходимых для получения, использования и передачи аудиовизуальной информации посредством экрана, с учётом эстетических норм и правил, основанных на чувствах и переживаниях, вызванных особым психологическим воздействием экрана. Этот комплекс знаний проявляется в медиакомпетентности, обогащающемся опыте и решении задач через преломление экранных текстов.

Для личности, обладающей экранной культурой, характерны:

- 1) знания, позволяющие ориентироваться в мире аудиовизуальной информации;
- 2) умения, помогающие правильно использовать имеющиеся формы экранной культуры, применять их, в том числе для разностороннего развития и самосовершенствования;
- 3) личная заинтересованность и мотивация к деятельности, связанной с созданием и производством форм экранной информации;
- 4) умение анализировать и «сортировать» информационные потоки, идущие с экранов.

Таким образом, содержательными векторами социализирующего развития личности студента в образовательном континууме экранной культуры становятся:

- целенаправленное воспитание эстетического вкуса, формирование устойчивого интереса к художественным качествам экранных искусств; формирование критического мышления;
- развитие восприятия различных форм медиатекстов;
- реализация творческого потенциала в области аудиовизуальных искусств;

- создание условий для формирования потребности в самообразовании и саморазвитии личности, содействие формированию индивидуальности, а также возможная профессиональная ориентация [1].

Задачи университета по формированию экранной культуры студентов сводятся к созданию единого образовательного, научного и духовного центра, который бы смог подготовить человека к оптимальному участию в жизни общества, приобщить его к ценностям культуры и профессии, важна необходимость активного использования теле- и киносюжетов для раскрытия содержания абстрактных педагогических идей.

Литература

1. Бондаренко, Е.А. Формирование медиакультуры подростков. [Электронный ресурс] / Е.А. Бондаренко. – <http://ipk.admin.tstu.ru/>.
2. Каргапольцева, Н.А. Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Социализация и воспитание личности в Монтессори-образовании / Н. А. Каргапольцева. – Оренбург, 2000 – 378 с.
3. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.Коменский. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – М, 1982. –656 с.

СИСТЕМА ПРОДУКТИВНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ

**Ивлев В.И., Сырцова С.В.
Лицей № 43, г. Саранск**

Согласно закону «Об образовании» [1] образовательное учреждение обязано разработать свою образовательную программу на основе федеральных государственных образовательных стандартов. Особенно актуальна проблема разработки образовательных программ для школ, обеспечивающих на ступени среднего общего образования углубленную, профильную подготовку обучающихся (гимназий, лицеев).

Одним из главных компонентов образовательной системы естественно-технического лицея № 43 г. Саранска [2] является система продуктивной интеллектуальной деятельности учащихся (ПрИДУЛ).

Система продуктивной интеллектуальной деятельности учащихся [3] предназначена для формирования, в первую очередь, личностных и метапредметных результатов освоения образовательной программы школы, определяемых государственным стандартом общего образования, в частности, таких как:

- умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;

- готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;

- умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;

- владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;

- владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения.

Существенный момент: только что родившийся маленький человек должен сразу же начать приспосабливаться к новой окружающей среде. И одно из главных средств решения этой задачи – проявление любопытства, со временем переходящего в любознательность. Все дети – «почемучки»! Одна из

задач системы исследовательской и проектной деятельности школьников (ИПДУ) – сохранение и развитие любознательности, т. е. естественного стремления молодого человека к узнаванию нового. Поэтому система ПриДУЛ охватывает весь период обучения в лицее с первого по одиннадцатый классы и строится таким образом, чтобы за 11 лет каждый ученик получил навыки и исследования, и проектирования, испытал свои силы в разных научных направлениях, как естественных, так и гуманитарных. За это время могут быть выявлены любые способности школьников, реализованы их личные пристрастия к тому или иному виду деятельности. Заключительным этапом системы должна стать выпускная работа, отвечающая требованиям государственного образовательного стандарта.

Кроме того, исследовательская и проектная деятельность организуется таким образом, чтобы обучающиеся смогли реализовать свои потребности в общении со значимыми, референтными группами одноклассников, учителей и т. д. Строя различного рода отношения в ходе целенаправленной, поисковой, творческой и продуктивной деятельности, подростки овладевают нормами взаимоотношений с разными людьми, умениями переходить от одного вида общения к другому, приобретают навыки индивидуальной самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе [2].

Система состоит из двух частей: обязательной и индивидуальной. Компоненты программы обязательной части одинаковы для всех, их выполняет каждый лицеист. Её назначение – формирование базовых умений и навыков создания и реализации проектов, проведения исследований в гуманитарных, естественных и технических направлениях. Индивидуальная часть (линия) предназначена для учеников, проявивших особый интерес и способности к проведению исследований или проектированию. Индивидуальные темы утверждаются при условии, что есть перспектива представления результатов их выполнения на внешние (за пределами лицея) конкурсы.

Обязательная часть системы представлена двумя линиями: гуманитарной и естественно-технической. Как видно из табл. 1, на каждый учебный год планируется выполнение исследований или проектов по одной общей теме, но темы выбраны таким образом, чтобы они выполнялись строго индивидуально, и одинаковых работ у двух или нескольких учеников быть не должно. Подготовка учащихся к выполнению проектов и исследований проводится, главным образом через учебные предметы, в рабочие программы которых включаются соответствующие разделы и темы.

Гуманитарная линия ИПДУЛ направлена на формирование личностных универсальных учебных действий в рамках, в основном, когнитивного, ценностного и эмоционального компонентов образовательного стандарта: формирование основ гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; уважения к ценностям семьи, осознание ответственности человека за общее благополучие. Это направление деятельности реализуется через единую тему «История моей семьи» с первого

класса по седьмой. Эта работа содержит элементы проектирования и исследования.

В старших классах гуманитарная линия продолжается либо в рамках индивидуальной линии, либо через включение гуманитарной составляющей в работы естественно-технической линии.

Естественно-техническая линия начинается составлением гербария (живая природа) во втором классе и составлением коллекции камней (неживая природа) в третьем классе. Обе работы носят проектно-исследовательский характер, т. е. содержат и проектную и исследовательскую составляющие. Их основная задача – выработка навыков достаточно длительной (до одного года) целенаправленной и систематической работы.

Задача четвертого класса – формирование навыков наблюдения за процессами на примере развития домашнего растения или животного.

В пятом классе ставится следующая задача – исследование влияния внешних воздействий на развитие растений (общая научная проблема влияния внешних факторов на течение процесса). Эта работа имеет ключевое значение для всей системы. Именно здесь учащиеся получают базовые представления о научном исследовании, знакомятся на конкретном примере с видами и формами исследовательской деятельности, ее основными частями: подготовка к исследованию, его проведение, представление результатов.

Организационно каждая часть системы закреплена за одним или несколькими учебными предметами. В рабочие программы этих предметов включаются темы, необходимые для подготовки к исследованию или проектированию и выполнения самой работы. В рабочие программы также закладывается время, необходимое для обсуждения хода работ и их представления (презентации) после завершения.

Описанные четыре вида работ (четыре учебных года) курируют учителя предметов «Окружающий мир» и «Природоведение». В шестом классе лицеисты выполняют творческие работы под руководством учителей технологии. В течение этого года ученики проектируют какое-либо изделие и изготавливают его, т. е. реализуют свой проект.

Седьмой класс посвящен исследованию учеником самого себя. В течение года проводятся антропометрические измерения, измерение пульса, температуры тела, артериального давления. Параллельно с лабораторным практикумом по физике отрабатываются навыки проведения измерений, оценки погрешностей и поиска их причин. Включается в работу психолог лицея.

В восьмом классе лицеисты учатся находить задачи для исследования или проектирования, к концу учебного года выбирают тему своей будущей итоговой индивидуальной работы, завершающей обучение на ступени основной школы. Девятый класс – выполнение итоговой работы.

Десятый и одиннадцатый классы – исследования и проекты (преимущественно коллективные с индивидуальным распределением разделов) в рамках общей темы естественно-технической линии «Энергия». В порядке исключения ученикам старшей школы может быть разрешено выполнение тем по гуманитарным направлениям (индивидуальная часть), если такие темы

имеют существенное социальное значение (прежде всего для лица). ИПДУЛ в десятом и одиннадцатом классах проводятся в форме исследовательского практикума, на который отводятся часы в учебном плане (по одному часу в неделю).

Таким образом, формируется трехступенчатая система: в начальной школе идет подготовка к исследовательской и проектной деятельности главным образом через наблюдение и сбор информации, в основной школе ученики знакомятся с основными ее формами и практикой ее выполнения, в старшей школе они получают навыки этой деятельности.

Кроме двух основных линий в систему ИПДУЛ входит дополнительная (предметная) линия, которая содержит относительно небольшие работы исследовательского или проектного типа, выполняемые в рамках отдельных предметов. К ним относятся: написание рефератов, эссе, сочинений; выполнение экспериментальных домашних заданий; изготовление макетов; создание тренировочных компьютерных программ и т. п. Эти работы являются перспективным способом проверки знаний учащихся, как текущей (по отдельному учебному предмету или разделу программы), так и итоговой.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Ивлев В. И., Сырцова С. В., Силаев П. Б. *ЕсТеЛий – пример интеграционно-компетентностной системы общего образования* // *Интеграция региональных систем образования: Материалы VI междунар. конф., Саранск, 11-12 дек. 2008 г. - Вып. 6: в 2 ч. / редкол.: проф. Н. П. Макаркин (отв. ред.) [и др.] ; сост.: В. И. Ивлев, Н. В. Маркина. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та. Ч. 1. С. 62-65.*
3. Ивлев В. И. *Продуктивная интеллектуальная деятельность учащихся* // *Интеграция образования, 2013, № 3. С. 118-119.*

Тьюторская система обучения

Каравайцева А.Ю.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. акцентируется роль человеческого капитала как основного фактора экономического развития страны, подчеркивается актуальность перехода «от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности».

Современному обществу необходим человек не только с высоким уровнем знаний, но и с умением работать самостоятельно, который может рассмотреть проблему или явление с точки зрения различных наук, т.е. не просто владеть информацией, а уметь применять ее на практике, трансформируя по запросу общества, места и времени.

Этот социальный запрос получил отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании», законодательно утвердившем цели образования как «ориентацию на обеспечение самоопределение личности для ее самореализации» именно поэтому актуальным является обращение к тьюторской системе обучения, присущей английской традиционной системе образования, которая складывалась и реализовывалась на протяжении длительного промежутка времени и доказала свою эффективность в процессе взаимодействия с различными национальными педагогическими системами.

Тьютор – педагог, сопровождающий разработку и реализацию обучающимся индивидуальной образовательной программы. Это педагог, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся своей индивидуальной образовательной программы [3].

В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. На языке простом тьютор – это наставник.

Опыт работы (попыток передать опыт тьюторства) показывал, что учителю подчас трудно встать в позицию тьютора.

Прежде всего, потому что, они знают ответы, знают, как правильно к ним подвести – и это есть часть их профессии, они учат правилам и преподают законы. У тьютора другие цели, другой стиль и повод для общения.

Для сравнения рассмотрим процесс обучения: учитель обучает и управляет им, тьютор же сопровождает, поддерживает этот процесс, подталкивает к самообразованию. Учитель отвечает за передачу знаний, а тьютор участвует в формировании индивидуальной ответственности за

знание. Деятельность учителя опирается на методику, тьютор занимается рефлексией опыта самообразования.

Тьютор похож на фигуру научного руководителя, только его находки остаются в тени, потому что не касаются открытия нового для всего человечества, но только – для очередного подопечного.

Росс Макдональд, в своем “путеводителе” «The Master tutor», определяет тьюторство, как «действие, которое облегчает или структурирует процесс обучения»[4].

Место полноценной тьюторской практике – в возрасте, когда человек готов сам вырабатывать отношение к миру и определять свое место в нем, относится к знанию осознанно и ответственно – в подростковом возрасте, в старшей школе, в студенческую пору, во время повышения квалификации специалиста или смены профессии, хотя все большую популярность приобретает тьюторство в дошкольных учреждениях, когда наставник помогает определить круг интересов ребенка и уже на начальном этапе выстраивает образовательный маршрут.

Основными функциями тьютора в отношении обучающихся являются следующие:

- диагностика состояния и процесса обучения обучающихся;
- осуществление целеполагания;
- мотивация и вовлечение обучающихся;
- управление деятельностью и мыследеятельностью обучающихся;
- коррекция деятельности обучающихся;
- контроль выполнения заданий;
- рефлексия деятельности (своей и обучающихся).

Цель тьютора - помочь учащимся “помочь самим себе”, создать для них такой образовательный маршрут, по которому они станут самостоятельным субъектами образовательного процесса.

По мнению Аннет Гургей (Annette Gourgey) «самое лучшее образование, которые учащиеся могут получить это обучение не конкретной теме, а пониманию того, как учиться, и осознание своей личной роли в этом процессе».

Анализ исследовательских работ зарубежных ученых (Аннет Гургей, А.Белл, Р.Б. Макдональд, К.Блекбурн, Э.Гордон, С.Дэвис, Р.Клоуард, Ч.Кингслей, Ф.Дж.Медуэй, Д. Полфриман, В.Г.Мур, Дж.Миллер, М.Сим, Ф.Стродтбек, Дж.Хэуитт, К.Хибберт, Г.Хорст, Д.Эллсон и др.), посвященных тьюторству, а также различного рода нормативных документов в сфере образования: учебные программы, акты, положения, квалификационные справочники, приводит нас к выводу, что в настоящее время в Англии тьюторская система обучения реализуется на различных этапах образовательного процесса, преобразуясь в различные формы и виды. Существует университетское, профессиональное, дистанционное, школьное и домашнее тьюторство, что несомненно обеспечивает преемственность на всех этапах обучения. Об этом свидетельствуют факты существования в настоящее время в английских средних школах должности тьютора группы/класса (form tutor), в университетском образовании функционирование академического

тьюторства (academic tutoring), студенческого тьюторства (peer tutoring), онлайн тьюторства (online tutoring), присущее в большей степени дистанционному образованию. Повсеместное внедрение индивидуального образования указывает на тенденцию увеличения количества частных тьюторов, которые также актуальны в контексте домашнего образования (homeschooling). Множество функций и ролей тьютора в системе образования Англии, ведет к неизбежному появлению новых форм и видов тьюторства, среди которых можно отметить: Академическую подготовку (academic coaching), и академическое тьюторство (academic tutoring) [3,4,5,6].

Тьюторская система обучения в некоторых аутентичных источниках трактуется как прерогатива только английских университетов Кембриджа и Оксфорда, которая является традиционной для данных учреждений с момента их основания. Однако в настоящее время данная система подвержена различного рода изменениям, в первую очередь в силу экономических изменений.

Анализируя тьюторскую систему обучения в Англии нельзя не заметить, что академические достижения обучающихся, как высших учебных заведений, так и средних школ, значительно улучшаются с использованием тьюторства в обучении так как данная система адаптирует процесс обучения потребностям учащихся.

В Российской системе образования различные вариации тьюторства нашли применение в первую очередь в школе, но учитывая тот факт, что дипломированных специалистов почти нет, то это носит больше экспериментальный характер и является больше исключением, чем правилом[2].

Список литературы

1. *Каравайцева, А.Ю. Исследовательская деятельность школьников как фактор становления субъектности [Электронный ресурс] / А.Ю. Каравайцева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 29-31 января 2014г. / Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2014. – [С. 3736-3739].*
2. *Каравайцева, А.Ю. Университетский тьюториал в организации научно-исследовательской деятельности старшеклассников [Электронный ресурс] / А.Ю. Каравайцева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием), 4-6 февраля 2015 г. / Оренбург. гос. ун-т. - Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ, 2015.*
3. *Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Московский педагогический государственный университет; Межрегиональная тьюторская ассоциация. М. — Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с. — ISBN 978-5-91504-016-8.*
4. *MacDonald, Ross B. The Master Tutor: A Guidebook for More Effective Tutoring // Cambridge Stratford Ltd, 1994*
5. *Moore, W.G. The Tutorial System and its Future. Oxford: Pergamon Press.*

6. Palfreyman, D. *The Oxford tutorial: —Thanks, you taught me how to think* // David Palfreyman and the Contributors. Published by OxCHEPS, 2001.
7. Rimm-Kaufman, S.E. *The effectiveness of adult volunteer tutoring on reading among —at risk first grade children* / S.E. Rimm-Kaufman, J. Kagan, & H. Byers // *Reading Research and Instruction*. 38(2), 1999
8. Topping, K. *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning.* / K. Topping. - Cambridge, MA: Brookline Books, 1988

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖАЛОСТИ

Каргапольцев С.М.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Переживания жалости, будучи предельно атрибутивными эмоциональной *целостности* человеческой жизни, столь же неотъемлемо присутствуют и в содержательно-смысловой плоскости ее педагогического опосредования, прежде всего, в части способствования глубинному укоренению в сердечно-душевной, личностной сфере (растущего) человека идеалов человечности, милосердия и любви.

В культурно-образовательном наследии метафорически подтверждающей афористики можно выделить пронизательные суждения «знатоков человеческих душ» – Д. Чосера («В высоких душах жалость частый гость...» [10, с. 185]), П. Корнеля («Ранимы жалостью высокие сердца, участие к слабому – не слабость храбреца» [10, с. 255]), а также опереться на поучительный опыт народной мудрости: «Сердце не камень. Человек жалю живет» [6, с. 525].

В педагогически значимом отношении переживания жалости понимают эмоциональной формой проявления *гуманных* чувств, в которых «выявляется доброжелательное и чуткое отношение человека к человеку» (Е.И. Кульчицкая) [14, с. 70], включают в номенклатуру чувств «этической группы» (М.М. Манасеина), в содержании которых неотъемлемо присутствует «примесь надежды на осуществление, достижение, существование того или иного экстериоризованного, т.е. перенесенного из личного «я» человека во внешнюю социальную среду общечеловеческого идеала» [18, с. 266].

Многие из знаменитых представителей рода человеческого в полной мере олицетворяли высокий «идеал общечеловеческий», были *жалостливы* к окружающим. Так, Гераклита называли «плачущим философом»; когда тот выходил из дома и видел вокруг себя великое множество *дурно живущих людей*, он плакал, жалея всех [цит. по 7, с. 72]. В самооценочном контексте рассуждений о жалости М. Монтень отмечал: «Мне свойственна чрезвычайная склонность к милосердию и снисходительности» [20, с. 14]. Великий русский ученый М.В. Ломоносов «был, видимо, к «сиротам податлив»: получив в заведение академическую гимназию и увидев состояние учеников ее, голодных и разутых, он, 47-летний профессор, плакал над ними» [цит. по 27, с. 22]. Наш современник, педагог высокой гуманности С.Л. Соловейчик в автобиографической «Последней книге» писал о себе: «Я умею только жалеть... Да и вообще людей жалко. В принципе» (гл. 9) [28].

Этимологические обращения раскрывают не только изначальную отнесенность чувства жалости к сфере отрицательных (негативных) переживаний (др. русская корневая основа «жел-» – печаль, скорбь), но и утверждают предельно отторгающий негативизм сопутствующих телесных (интерорецептивных) ощущений: «испытывать боль», «очень болеть, жалить», «колоть», «мучение», «мучаю, терзаю» [5]; часто жалость физически

переживают, испытывая дискомфорт, томительное беспокойство, спазматическое сжатие внутри [15, с. 328]. С «болевого» точки зрения эмоциональные переживания жалости в наибольшей степени являются, согласно образному определению Л.М. Веккера, «наиболее плотскими, соматичными, объективно физиологически выраженными» и, вместе с тем, выступают «наиболее субъективно психологичными психическими явлениями, ближе всего примыкающими к самым интимным тайникам структуры субъекта как носителя психики» [4], поскольку «содержание переживания боли» является «признаком жизни, присущим самому живому существу» (Г.С. Абрамова) [1, с.192].

Как полагал Л.Е. Оболенский, жалость есть «своеобразная боль за другого». Это не простая со-боль, но именно *боль за другого*, когда можно сказать, как говорила М. де Савиньи своей дочери: «Когда ты кашляешь, у меня болит *твоя* грудь» [21, с. 74].

В обозначенном «структурно-примыкающем», глубинном отношении следует отметить «болевые», точнее, *душевно-болевые* акцентуации (феноменологии) ощущения/понимания чувства жалости: жалеть – значит «болеть сердцем» (В. Даль) [9, с. 252]; за жалостью всегда стоит боль, душевная боль (Н.И. Козлов) [13], т.е. боль, в понимании Л.М. Веккера, «идущая откуда-то изнутри, а не прямо из самого тела», «не соматическая, а именно душевная или психическая» боль, переживаемую специфику которой ученый именуется «парадоксальным» словосочетанием «нетелесная телесность» или «телесная нетелесность» [4]. В обозначенном душевно-проявляемом (явленном) ракурсе «нетелесного» причинения «то, что болит без причины, по определению есть душа» (М.К. Мамардашвили) [17, с. 206].

С этой точки зрения педагогическое культивирование жалости в растущем человеке есть способствование процессу его «душестановления» как переживаемого обретения своей подлинной, внутренней природы, человеческого «нутра», где определяющим фактором выступают механизмы подражания, прежде всего, лицевого, поскольку в значительной степени «ускользающее» от «контроля логического мышления» и «критической оценки воспроизводимых действий» подражательное «усвоение стереотипов поведения и нравственных норм» представляет «прямой путь к сфере подсознания» (П.В. Симонов) [26, с. 28]. Имитационное наблюдение олицетворенных (лицепредставленных) примеров действенных проявлений жалости, подаваемых, прежде всего, значимыми другими, подражательное научение человечности запечатлеваемо (подсознательно) «впитывается» в «нетелесную телесность» становящейся души, «болеющей» о другом.

При этом важнейшим фактором глубинного (душевного) «отложения» и сердечного запечатления выступает лицевое уподобление соответствующей экспрессии субъекта проявляемой жалости, равно как и становление соответствующей генерализированной (эстетической) «установки на лицо другого» (А.А. Ухтомский) [33, с. 411], формирование гуманизирующей способности «видения мира с лица» (М.М. Пришвин) [цит. по 19, с. 69]: как отмечает Е.И. Кульчицкая, «внимание детей, проявлявших безразличие к

человеку, очень редко фиксировалось на проявлениях эмоций у окружающих» [14, с. 85].

В этом отношении подчеркнем следующий педагогически значимый факт: В.А. Сухомлинский мечтал о «школах сердечности» и радовался, когда его воспитанники стали сострадательно «всматриваться в глаза окружающих людей, стали в них видеть и чувствовать человеческие страсти» [31, с. 45].

Кроме того непосредственная доступность взору, предметная наглядность (объекта/субъекта) жалости выступает значимым побуждающим фактором ее возникновения:

- жалость в сильной степени зависит от *близости объекта и даже от его доступности взору*, а это является доказательством того, что она проистекает из воображения (Д.Юм) [35, с. 506];

- жалость: одно из проявлений симпатии, вызываемое тем или иным *видом страдания* (З.К. Столица) [29, с. 23];

- чувство жалости не следует вызывать вначале одними только трогательными рассказами, а следует показывать *живые примеры*, т.е. водить ребенка к бедным, поручить ему уход за больным животным, чтобы он научился *дейтельно* сочувствовать (В. Гардер) [8, с. 70].

Повторяемость поведенческо-действенной конкретики проявлений жалости способствует ее восхождению на природно-глубинный уровень «душевной» привычки «трогаться» болью другого («Привычка – вторая натура»): «Социальные навыки, подобно всем прочим, должны быть упражняемы, а способ их упражнения состоит в направленном удержании внимания на нуждах других людей... Наиболее простая и ясная форма этого упражнения состоит в *возбуждении сожаления видом* очевидной нищеты... Путем таких упражнений развивается привычка интересоваться окружающими нас *лицами*» (А. Бэн) [2, с. 346; 3, с. 365].

В обосновании подражательно-лицевой значимости «душевных» механизмов становления жалости подчеркнем тот факт, что все (или, почти все) социальные чувства индивидуально обретаются вследствие лицевого подражания (усвоения, присвоения) соответствующей экспрессии (значимого) другого. В этом случае возникает необходимость разрешения важнейших задач воспитания жалости в формообразующей логике следующих этапов: «а) осознание ребенком собственной боли; б) понимание им выразительных движений, соответствующих боли» [14, с. 79], как «своей», так и боли «другого». Поэтому «начиная с дошкольного возраста (6-7 лет) следует фиксировать внимание детей на тех, кто нуждается в помощи и заботе, побуждать оказывать людям помощь и, тем самым, формировать (способствовать формированию) чуткость и заботливость как черту характера» [16, с. 312], поскольку «присущие детям в определенном возрасте бесчувственность и жестокость имеют в своей основе неспособность ребенка *связать* внешние признаки состояния другого с аналогичным собственным состоянием и характерной для него экспрессией (Е.И. Кульчицкая; П.В. Симонов) [14, с. 84; 25, с. 54].

В этом отношении велика роль изобразительных и, главным образом,

исполнительских видов искусства, в особенности, музыки («лицевого восприятия музыки» [12].

Категория «душевной боли» доминирующе присутствует при определении жалости в едином синонимическом ряду сострадания, сочувствия и участия – «чувство по отношению к другому человеку, какое бывает, когда, считая, что этому человеку плохо, субъект ощущает от этого душевную боль и желание облегчить его положение» (И.Б. Левонтина) [15, с. 327]. Не случайно глагол «участвовать» имеет одним из своих значений «жалеть, стремиться помочь кому-либо», а поведенческие атрибуты переживаний жалости выступают ее сущностной характеристикой.

В этом, действенно-побуждающем и педагогически центрированном понимании можно согласиться с В.С. Соловьевым, согласно которому именно жалость («действительное сострадание») как чувство «чисто-альтруистическое, не своекорыстное», а отнюдь не «со-радование или сонаслаждение» – чувство «смешанного и не определенного (в нравственном смысле) характера» – являет собой «внутреннее основание нравственного отношения к другим существам», «индивидуально-душевный корень должных социальных отношений», утверждающих «признание за другим собственного (ему принадлежащего) значения – права на существование и наибольшее благополучие» [6, с. 36,39,40,166]. Душевное боление за другого представляет собой одно из атрибутивных личностных качеств, делающих человека человеком, поскольку «страдание и боль», выступая «важнейшим предметом жалости» (М.Н. Эпштейн) [34], «всегда обязательны для широкого сознания и глубокого сердца» (Н.А. Бердяев) [цит. по 1, с. 74].

Не случайно уже в самых началах своего осмысления была осознана неразрывная, педагогически значимая связь переживаний жалости с проявлениями *любви*, любящего отношения к широко понимаемому другому: «Не приучайте же вашего воспитанника взирать с высоты своего величия на страдания несчастных, на тяготы горемык, и не надейтесь научить его жалеть их, если он будет считать их *чуждыми себе*» (Ж.Ж.Руссо) [24, с. 212]. А потому «жалость имеет отношение к благожелательству... в силу естественного и первичного качества [нашего духа] благожелательность связана с любовью... (Д. Юм) [35, с. 426].

Однако еще Платон отмечая, что «при любви к людям естественна жалость», относил переживания жалости к «кротким», т.е. не «диким», а «необходимым», свойственным собственно человеку «естественным» аффектам, которые «естественны для него, пока остаются умеренными, так как при неумеренности ведут к извращению» [9, с. 471].

Следует подчеркнуть векторно-степенной фактор направленности и чрезмерности, который переводит возвышенную благородность переживаний жалости в нравственно негативную, осуждаемую плоскость – «Жалость унижает, и себя, и другого».

Что касается «другого», то жалость, дарованная любимым человеком в своей «чрезмерности» напротив, возвышает его, придает жизненные силы. Так, первые, «отрицающие» строки известного стихотворения А. Ахматовой – «Я

не любила с давних дней, чтобы меня жалели» получают свое характерное, «отлюбовное» продолжение – «А с каплей жалости твоей иду, как с солнцем в теле. Вот отчего вокруг заря. Иду я, чудеса творя, вот отчего!»

Одним из видов «извращения» жалости является *неумеренное* проявление этого чувства по отношению к себе («жалость к себе»).

Однако при этом речь не может идти о совершенном, абсолютном и категорическом отрицании самой возможности проявления жалости к самому себе, поскольку разрушается переживаемая целостность эмоционального мира человека, в особенности, человека растущего. Не случайно, подчеркивая изначальную природность чувства жалости, осуждается факт чрезмерности (постоянства, «всегдашности») ее проявления: «Жалость к себе кажется нам таким естественным чувством, и многие люди постепенно привыкают жаловаться. Им хочется, чтобы их пожалели. Это естественное чувство; но бывают люди, которым хочется, чтобы их *всегда жалели*» что способствует формированию привычки «добиваться своего, вызывая жалость» (С.Л. Соловейчик) [28].

В.А. Сухомлинский, обращаясь к воспитанию силы духа, и предупреждая молодого человека – «больше всего бойся жалеть себя», тем не менее осудительно говорить о недостойности «чрезмерной» жалости к самому себе [32].

Проницательный Б.М. Бим-Бад, совершенно справедливо указывая в числе факторов воспитания «потенциального убийцы» формирование в ребенке «томной, жгучей, неизбежной жалости к себе», вместе с тем относит к числу социально значимых воспитательных целей задачу «оптимизации» (т.е. не абсолютного отрицания или категорического неприятия!) жалости людей к себе [22, с. 488,74]. Более того, возможно, что оптимальная (т.е. не превышающая, не «затмеваящая» другоодоминантной сердечности соответствующего отношения к другому) жалость к себе, выступает одной из характеристик должного облика/образа человечности, что отраженно присутствует в содержании народной мудрости: «Жалок тот, кто не умеет пожалеть себя» (В. Даль) [9, с. 525].

Все это свидетельствует о многогранной сложности воспитания жалости как важнейшего гуманистического качества личности растущего человека, обуславливает бережную чуткость и любящую мудрость в качестве значимых факторов педагогической инструментровки этого процесса, с необходимостью учитывающих выразительные, эстетические, преимущественно лицевые векторы формирующего опосредования и развивающих интенций.

Список литературы

1. Абрамова, Г.С. *Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов* / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 672 с. ISBN 5-7695-0303-3.
2. Бэн, А. *Игра мотивов: эмоции, или душевные движения* // Бэн, А. *Воспитание как предмет науки* / А. Бэн ; пер. с англ. Ф. Резенера. – СПб. : Изд. книгопродавца Карла Риккера, 1879. – С. 54-86.

3. Бэн, А. Нравственное воспитание // Бэн, А. Наука воспитания / А. Бэн ; полн. пер. с англ. – СПб. : В тип. В.Безобразова и К°, 1881. – С. 354-379.
4. Веккер, Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.koob.ru>
5. Викисловарь : [электронный ресурс] : режим доступа: <https://ru.wiktionary.org/wiki/>
6. Владимир Соловьев. Оправдание добра / В.С. Соловьев ; отв. ред. О.А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. – 656 с. – ISBN 978-5-4261-0002-2.
7. Волков, Г. У колыбели науки / Г. Волков. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 224 с.
8. Гардер, В. Чувствования // Гардер, В. Записки по педагогике / В. Гардер. – СПб. : Тип. насл. А.М.Менделевича, 1910. – С.50-80.
9. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т.1. А – З. – 1981. – 699 с.
10. Золотая Энциклопедия Мудрости. – М. : РООССА, 2014. – 608 с. – ISBN 978-591926-334-0.
11. История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб. : Учеб. пособие / Под ред. М.А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 544 с. – ISBN 5-691-00313-5.
12. Каргапольцев, С.М. Всмотритесь музыке в лицо.../ С.М. Каргапольцев // Университетский округ. – 2005. – № 9. – С. 37-40.
13. Козлов, Н.И. Жалость и готовность пожалеть – это хорошо? / Н.И. Козлов : [электронный ресурс] : режим доступа : http://www.psychologos.ru/articles/view/zhalost_i_gotovnost_pozhalet_-_eto_horosho_vop_zn_
14. Кульчицкая, Е.И. Генезис гуманных чувств детей // Воспитание учащихся в духе коммунистического гуманизма. Ученые записки Московского областного педагогич. ин-та им. Н.К.Крупской / Е.И. Кульчицкая, – Т. 201. Педагогика. Вып. 14. – М., 1968. – С. 70-87.
15. Левонтина, И. Б. Жалость, сочувствие, сострадание, участие // Апресян, Ю.Д. (рук.) Новый объяснительный словарь синонимов русского языка: Проспект / И.Б. Левонтина. – М.: Русские словари, 1995. – С. 220-231. – ISBN 5-94457-159-4.
16. Люблинская, А.А. Чувства // Люблинская, А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – С. 303-329.
17. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М. : Прогресс-Культура, 1992. – 412 с. – ISBN 5-01-002570-1.
18. Манасеина, М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования / М.М. Манасеина. – Вып. 5А. Воспитание чувств, настроений, характера, воли, самообладания, нравственности, совести и эстетического отношения в человеке (до 8 лет). – СПб. : Тип. Е.Евдокимова, 1899. – 404 с.
19. Мелик-Пашаев, А.А. Личность и эстетическое отношение к

- действительности / А.А. Мелик-Пашаев // Коммунист. – 1984. – № 3. – С. 67-78.
20. Монтень, М. Опыты / М. Монтень. – Т. 1. – М. : Изд-во Эксмо, СПб.: Terra Fantastica, 2003. – 832 с. – ISBN 5-699-04214-8.
21. Оболенский, Л.Е. Развитие чувствований и опыт их классификации (психофизиологический этюд) / Л.Е. Оболенский. – СПб. : Изд. ж-ла «Русское богатство», 1884. – 82 с.
22. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
23. Платон. Диалоги / Пер. с древнегреч.; сост., ред. и авт. вступит. статьи А.Ф. Losev; авт. примеч. А.А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1986. – 607 с.
24. Руссо, Ж.Ж. Эмиль или О воспитании / Ж.Ж. Руссо ; пер. с фр. М.А.Энгельгардта. – СПб. : Изд-во газ. «Школа и жизнь», 1912. – 491 с.
25. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 100 с.
26. Симонов, П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М. : Наука, 1987. – 272 с.
27. Соловейчик, С. Час ученичества / С.Л. Соловейчик. – М. : Детская лит-ра, 1970. – 256 с.
28. Соловейчик, С.Л. Последняя книга : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://1001.ru/books/item/27> – 19.12.2015.
29. Столица, З.К. Развитие в детях жизнелюбия и борьба с пессимизмом / З.К. Столица. – С.Петербург и Москва : Изд-во т-ва М.О.Вольф, 1912. – 82 с.
30. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. М.: Просвещение, 1979. 96 с. [электронный ресурс] : режим доступа: <http://nsportal.ru/node/21540/2011/11/sukhomlinskiy-v-a-pisma-k-synu> – 19.12.2016.
31. Сухомлинский, В.А. Этюды о коммунистическом воспитании / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 2. – С. 38-46.
32. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – [электронный ресурс] : режим доступа: <http://nsportal.ru/node/21540/2011/10/sukhomlinskiy-va-kak-vospitat-nastoyashchego-cheloveka> – 19.12.2015.
33. Ухтомский, А.А. Письма (1927-1941) / А.А. Ухтомский // Пути в незнание. – М.: Советский писатель, 1973. – Сб.10. – С. 371-435.
34. Эпштейн, М.Н. Четыре стороны любви. Жалость // Топос. Литературно-философский журнал. – 2005. – № 12. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.topos.ru/article/4269> – 19.12.2015.
35. Юм, Д. Трактат о человеческой природе, или попытка применить основанный на опыте метод рассуждения к моральным предметам // Юм, Д. Сочинения в 2-х томах / Д. Юм. – Т. I. Кн. 2-я. Об аффектах. – М. : Изд. соц-эк. лит-ры «Мысль», 1966. – С. 401-598.

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Каргапольцева Д.С.

ГБОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат для
одаренных детей Оренбуржья», г. Оренбург

Начало XXI века в области гуманитарного знания ознаменовалось, как отмечают исследователи (Л.Ф. Вязникова) [5, с. 88], своеобразным «взрывом» научного интереса к углубленному рассмотрению проблемы ценностей, что имеет особую значимость для системы отечественного образования. Наступившая ситуация «переходного периода» в жизни российского общества, связанная, в известной степени, с обесцениванием прежних идеологических, культурных, этических устоев и чреватая возникновением феноменов «экзистенциального вакуума» и «аксиологической депрессии» (А. Маслоу) [11, с.332], актуализирует содержательно-смысловые аспекты ценностных ориентиров, призванных обеспечить длящуюся непрерывность аксиологического хронотопа человеческой культуры.

При этом установление сопряженных отношений ценностной преемственности реально и правдиво лишь в своем деятельностном опосредовании, что имеет непосредственное отношение и к образовательной плоскости рассмотрения.

В гуманитарной плоскости понимания и осмысления понятие «ценность» используется очень широко, поскольку ценностными отношениями, взаимодействиями, представлениями, идеями и идеалами, предметами и явлениями в буквальном смысле пронизаны все сферы человеческой жизни.

Современная философская мысль [15] трактует *содержание* понятия «ценность» разнообразно и широко, от сугубо личной индивидуализированной градации «пользы, выгоды, связанной с удовлетворением потребностей субъекта» – вплоть до трансцендентального понимания в парадигме «бытия идеальных норм».

В обозначенном контексте философская мудрость характеризует человека как «существо оценивающее, определяющее качество» (Н.А. Бердяев) [цит. по 14, с. 372], «живущее в ценностном мире» (М. Шелер) [20].

В фелицитарно-акцентированном отношении (Felicitas – древнеримская богиня счастья) ценность понимается как то, что «значимо для человеческой жизни на земле», «способствует ее развитию и процветанию» (Н.Е. Щуркова) [23, с.208]. Как полагает Д.Б. Эльконин, «Зная о ценностях жизни, умея взаимодействовать с ценностным миром», развивающийся человек «ежемоментно *ориентируется* на окружающие его ценности», содействуя «их утверждению в реальной жизни – личностной и общественной» [24, с. 14].

Овладение личностью общечеловеческими ценностями гуманитарно трансформирует *качественные* характеристики ее мировоззрения, мышления, переживания, отношения, образуя своего рода духовно-нравственную «ось сознания», векторно опосредующую сферу практической реализации

индивидуально значимых ценностных ориентаций [7, с. 39], в парадигме ценностного обновления отечественного образования [19, с. 12] обращенной, прежде всего, к креативным возможностям саморазвивающейся личности.

Виднейший представитель западноевропейской философской мысли Э. Фромм относит к гуманистическим ценностям такие духовно-нравственные характеристики личности, имеющие общечеловеческий, кросскультурный характер, как «преодоление собственной алчности», «любовь к ближнему», «поиск истины» (в противовес некритическому знанию фактов)» [21, с. 287].

В культуросообразной плоскости аксиологического развития личности представители *гуманитарной* педагогической парадигмы возводят ребенка в статус «основной профессионально-педагогической ценности» (И.А. Колесникова) [8, с. 31], подчеркивают необходимость утверждения и сохранения способности растущего человека к «самодетерминации, самоорганизации и личностной автономности» (М.В. Артюхов) [1, с. 38], самостоятельному выбору смысложизненного идеала и образца (В.С. Библер) [3, с.72] на пути обретения «самого себя», «своего образа», неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала» (Е.В. Бондаревская) [4, с. 25].

Таким образом, типология ценностей «для другого» выступает основой становления гуманистических отношений, складывающихся между учителем и учащимися, воспитателем и воспитанниками, в целевых приоритетах которых личность взрослого человека воспринимается как *самоценность*, а отнюдь не в качестве только лишь учебного «средства» (В.П. Бездухов) [2, с. 61]. Вследствие чего принцип приоритета личности, отношения к человеку как *высшей ценности* выступает критериальным показателем сформировавшегося гуманистического мировоззрения (Р.М. Рогова) [18, с.23], утверждает степень осуществленной ценностной ориентации на базовые константы гуманитарного взаимодействия, образовательно обретаемые в ходе ценностного самопостроения личности.

Ценности как «феномен идеального», «идеальный образ» обладают своеобразной «энергетической активностью», т.е. реально «существуют» и «реализуются» в деятельности, а потому в области педагогических технологий связаны, прежде всего, с принятием и действенным осуществлением «*нового* взгляда на ребенка (на человека), на смысл образования», отмечал в середине 90-х годов прошлого века З.И. Равкин [16, с. 90].

В преемственной категории «нового взгляда» *современное* образование тем более «лишается» привычно доминирующей функции «трансляции» человеческого опыта, известная абсолютизация которой выступала причинным фактором «ухода» из его содержания «нацеленности на развитие» и «эффекта саморазвития», подчеркивает Н.Б. Крылова [9, с. 92], что имеет определяющую значимость, прежде всего, для растущего поколения новой России.

В компетентностно-ориентированной парадигме отечественного образования в качестве ведущих аксиологических механизмов содержательного обновления выступают многочисленные формы «наследования, освоения, присвоения, критического восприятия и даже отторжения ценностей», «выбора

новых значимых идей и пробы сил», которые активно осуществляются «каждой молодой генерацией» (Н.Б. Крылова) [9, с. 92]. Тем самым ценностные отношения выступают доминирующим содержанием гуманитарно-ориентированного образовательного взаимодействия, поскольку устойчивое развитие современного общества связывается с «воспитанием человека высоконравственного, свободного, ответственного, умеющего преобразовывать мир с учетом общечеловеческих ценностей» (Е.А. Самойлов) [17, с. 79].

Утверждающееся понимание нелинейного характера процессов *развития* [12] и расширяющееся принятие идей вероятностного образования существенно повышают гуманитарную значимость *аксиологической* составляющей процесса становления личности, выступающей своеобразной «ориентировочной основой» компетентностного формирования поведенческой активности человека как «самостоятельной способности к действию» [22], в том числе, в условиях «высокой степени неопределенности ситуации» [10, с. 4].

В изменившихся условиях современные исследователи отмечают необходимость содержательно-ценностного обновления теории и практики отечественного образования (Н.Д. Никандров) [13, с. 31], базовым ориентиром которого должен выступить «новый», «растущий человек нашего времени», обладающий «высокой культурой», способный к «конструированию новой реальности» и творческому «самостроительству» (Д.И. Фельдштейн) [19, с. 12].

Поэтому гуманистическая педагогика призвана помогать ребенку «осознавать, оценивать и совершенствовать *себя* как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия» (И.А. Колесникова) [8, с. 146]. И это тем более значимо в аспекте прогностически формулируемой Б.С. Гершунским важнейшей *образовательной* задачи XXI века: «Вернуть людям Веру в высшие нравственные идеалы и ценности, подвести каждого человека к пониманию и внутреннему принятию Смысла человеческой жизни» [6, с. 497].

Гуманистически центрированная педагогика духовно расширяет сферу *возможного* (возможностей, возможности) становящейся личности в аспекте позитивного самопринятия и самооценки, укрепления веры в свои силы, утверждения оптимистической Я-концепции, во многом обеспечивающей субъективные реалии целевой осуществимости свободного выбора как определяющего фактора *аксиологического* развития личности, прежде всего, за счет поведенческо-действенной, отношенческой реализации личностно-формирующего потенциала *аксиологического* «триединства» веры, надежды и любви как «системного мировоззренческого кредо» настоящего учителя и воспитателя (Б.С. Гершунский) [6, с. 509].

Определяющим педагогическим фактором расширения сферы *возможного* – самопроектируемого, желаемого, достойного будущего в становящейся самодостаточности личностной парадигмы «Я могу!», а также в поведенческо-поступочном «овладении» («присвоении») взрослеющим человеком социально значимых ценностей (например, смелость, умение преодолеть чувство страха) является факт поддерживающей веры учителя: «у хорошего воспитателя слово «*не бойся*» чаще повторяется, нежели слово «*берегись*». Ведь мужество есть наша лучшая предусмотрительность», –

отмечал известный отечественный педагог П.Д. Юркевич [25, с.170].

Тем самым, на наш взгляд, ценностная категория *достоинства* выступает базовой, точнее, абсолютной *личностной* ценностью, сохранение, утверждение и укрепление которой следует полагать целевой доминантой *аксиологического* развития личности, равно как и *личностного* развития взрослого человека, приоритетно утверждающего, прежде всего, самоценные, духовные ориентиры и основания человеческого бытия в гуманистически центрированном образовании.

Список литературы

1. Артюхов, М.В. Гуманистические основы управления образованием / М.В. Артюхов. – М.-Новокузнецк : Изд-во ИНК, 1998. – 138 с.
2. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – Самара–СПб. : СамГПУ, 1997. – 172 с.
3. Библер, В.С. Целостная концепция школы как диалог культур / В.С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66-73.
4. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 25-28.
5. Вязникова, Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития/ Л.Ф. Вязникова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4. – С. 88-98.
6. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с. – ISBN 5808900050.
7. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А.В. Кирьякова и [др.]. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с. – ISBN 978-5-7410-0706-8.
8. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность : опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекции по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с. – ISBN 5-89814-154-5.
9. Крылова, Н.Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. Самобытность детства. – 2007. – № 3 (33). – С. 79-101.
10. Лебединцев, В.Б. Теоретико-дидактические предпосылки создания новых систем обучения / В.Б. Лебединцев // Инновации в образовании. – 2012. – № 3. – С. 5-19.
11. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с. – ISBN 5-89357-027-8.
12. Моисеев, Н.Н. О мировоззрении и миропонимании / Н.Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 1999. – № 4. – С. 5-9.
13. Никандров, Н.Д. К проблеме гуманизации образования: исторический аспект / Н.Д. Никандров // Современная школа: проблема гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей : тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – С. 29-31.
14. Общая социология. Хрестоматия / Сост. А.Г. Здравомыслов, Н.И. Лапин ;

под общ. ред. Н.И. Латина. – М.: Высшая школа, 2006. – 783 с. – ISBN 5-06-005307-5.

15. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / Под ред. Г.Л. Тульчинского, М.Н. Эпштейна. – Алетейя, 2003. : [электронный ресурс] ; режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x3066.htm> – 19.12.2015.

16. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87-90.

17. Самойлов, Е.А. Лидерство и новаторство как ключевые компетентности / Е.А. Самойлов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2. – С. 79-85.

18. Становление гуманистического мировоззрения личности : пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. Р.М. Роговой. – М.: Изд. Ин-та развития личности РАО, 1994. – 224 с.

19. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века : Доклад на общем собрании РАО 18.12.2012 г. – 13 с. : [электронный ресурс] ; режим доступа: <http://www.smolin.ru/actual/public/pdf/feldchteyn.pdf> – 19.12.2015

20. Философская антропология. : [электронный ресурс] ; режим доступа: ru.wikipedia.org – 19.12.2015

21. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.

22. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 – Центр «Эйдос». : [электронный ресурс] ; режим доступа: [// www.eidos.ru/news/compet/htm](http://www.eidos.ru/news/compet/htm) – 19.12.2015

23. Щуркова, Н.Е. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника : методич. пособие для педагогов школы / Н.Е. Щуркова. – Смоленск: Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 1995. – 62 с.

24. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин // Психология подростка. Хрестоматия. ; Сост. Ю.И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – С. 286-312.

25. Юркевич, П.Д. Непосредственное нравственное влияние / П.Д. Юркевич // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. ; Сост. П.А.Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – С. 165-177.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГА

Каргапольцева Н.А.

**ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург**

Профессиональное общение представляет собой, с одной стороны, педагогическое взаимодействие с обучающимися, родителями, другими взрослыми, направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию различных видов совместной деятельности и взаимоотношений. С другой стороны профессиональное общение характеризуется взаимодействием учителя с коллегами по педагогической работе на основе общности профессиональных интересов.

Успешность профессионального общения педагога с ребенком в аспекте социализации последнего обусловлена, в том числе, знанием педагога об особенностях и потребностях ребенка в общении в различные периоды развития. Для процессов социализации и воспитания важен тот факт, что общение является значимым компонентом образа жизни ребенка. В процессе общения ребенок усваивает такие важнейшие атрибуты социализации, как восприятие и понимание людьми друг друга; подражание, внушение, убеждение; лидерство и руководство, самостоятельность, сплоченность, активность, конфликтность и др.

Анализ развития личности в процессе социализации свидетельствует о возрастных и индивидуальных особенностях общения детей. Общение детей дошкольного возраста характеризуется потребностью во внимании и доброжелательном отношении со стороны взрослого, в сотрудничестве, в доверительном отношении к запросам, в сопереживании. Для младшего школьника особо важным в процессе общения является поддержка взрослым его уверенности в себе, своих возможностях. Эти возрастные периоды, связанные с адаптацией ребенка к обществу и усвоением нравственного опыта, характеризуются доминантой на общение со взрослым. Для последующих возрастных периодов более значимым становится общение со сверстниками, позволяющее формировать адекватную само- и самооценку.

Подростковый возраст, совпадающий с индивидуализацией личности, максимально создает условия для приобретения социального опыта в сфере межличностных отношений. Ребенок научается дружить со сверстниками. В старшем школьном возрасте общение направлено на самоопределение личности, формирование опыта отношений с представителями противоположного пола.

Неудовлетворенность потребности ребенка в адекватном общении препятствует установлению нормальных отношений с окружающим миром, порождает проблемы в эмоциональном развитии, приводит к формированию отрицательных черт характера.

Рассматривая воспитание как жизненно важный и определяющий фактор

развития ребенка, М. Монтессори считала, что воспитание «нельзя доверять любому человеку, более или менее подготовленному морально или интеллектуально, а лишь человеку, особым образом подготовленному с обеих сторон» [цит. по 3, с. 35]. Профессиональный долг Монтессори-педагогов состоит в объединении усилий по созданию пространства для развития и реализации *человеческих тенденций* ребенка.

Становление профессионального общения Монтессори-педагога предполагает, на наш взгляд, следующие этапы: целостное освоение многообразия функций общения в процессе получения педагогического образования; реализацию потребности в динамическом самоизменении в процессе общения с детьми, их родителями, коллегами в аспекте совершенствования своих личностных качеств; развитие продуктивных механизмов общения в контексте социализации и воспитания детей.

Целостное освоение многообразия функций общения в процессе получения педагогического образования включает в себя информирование, познание личности другого, взаимоотношения и взаимовлияния, эмоциональное реагирование, организацию деятельности и др. Выпадение из непосредственного общения хотя бы одной из обозначенных функций нарушает его целостность, приводит к перебоям в механизмах общения [4, с. 17].

Реализация потребности педагога в динамическом самоизменении в общении с детьми, их родителями, коллегами в аспекте совершенствования своих личностных качеств предполагает активизацию рефлексивных процессов; анализ собственной деятельности в аспекте искренности, преодоления внутреннего негативного эмоционально-оценочного отражения некоторых субъектов общения и выработки коммуникативной расположенности к другому; наблюдательности; умения слушать и эмпатийно понимать другого; преодоление стереотипов общения.

Развитие продуктивных механизмов общения в контексте социализации и воспитания детей связано с вариативным освоением и творческим обогащением форм общения, умением перестраивать взаимоотношения в связи с изменившимися задачами общения, безусловным доминированием гуманистической установки. Профессиональное общение в условиях групповой деятельности предполагает инициативный характер управления процессом взаимоотношений со стороны учителя, оперативное включение им каждого ученика в процесс групповой деятельности. Вместе с тем такой тип общения непродуктивен в условиях индивидуальной работы ученика с дидактическим материалом, поскольку не способствует развитию самостоятельности и активности личности учащихся.

Профессионализация общения педагога с детьми в процессе свободной работы с дидактическим материалом в условиях Монтессори-подготовленной среды предполагает развитие специфических качеств учителя, направленных на перевод внешней активности педагога, его видимых организующих действий в процессе общения во внутренний план, перемещение центра деятельности с целью максимального «пробуждения внутренней сущности ребенка» (М.

Монтессори), мотивировании разносторонних интересов детей и создании необходимых условий для их реализации в самостоятельной деятельности. Это тем более важно, что общение педагога с детьми в процессе их самостоятельной деятельности является, по словам М.Монтессори, «школой выработки характеров» и учителя, и ребенка.

При этом речевой план общения педагога характеризуется лаконичностью, исключением слов, не несущих смысловой нагрузки; негромкой, спокойной тональностью; своевременностью ситуативного включения во взаимоотношения с конкретным ребенком. Развитие способности включенного наблюдения за поведением детей позволяет педагогу реализовать различные функции профессионального общения в аспекте индивидуального подхода к ребенку, чтобы не задерживать тех, чей интеллект уже достаточно развит и поддержать тех, кто пока еще нуждается в таком развитии.

В процессе профессионального общения взаимодействие педагога с учащимися является доминирующим, но не единственным. Профессионализация общения педагога происходит также и в плоскости взаимоотношений с коллегами и родителями. Отношения с коллегами создают своеобразную социально-психологическую атмосферу воспитательной системы образовательного учреждения и, тем самым, оказывают значимое влияние на процессы социализации и воспитания личности учащихся. Характерными чертами такой атмосферы являются: взаимная заинтересованность в продуктивном общении; поиск моментов сближения и сотрудничества; отказ от акцентирования недостатков другого и установка на открытие достоинств в каждом субъекте общения.

Предполагая естественную неадекватность в оценке положительных и отрицательных сторон ребенка со стороны родителей, педагог выстраивает отношения с ними как с коллегами по сотрудничеству в совместном поиске оптимального личностного развития ребенка. Ценностно-смысловое единство во взглядах педагогов и родителей на позитивное становление личности основано на безусловной вере в доминирование доброго начала в растущем человеке, его суверенного права на личностную автономию, создание собственной концепции мира в процессе обретения социального опыта, выбора индивидуального пути развития в рамках общечеловеческих социальных норм. «Прежде всего, – по словам М. Монтессори, – мы обязаны отрешиться от мысли, что ребенок есть наша собственность. И, признав его свободным существом, мы должны согласиться с тем, что он – не только член своей семьи, но и член общества, родины и всего человечества» [цит. по 1, с. 17].

Еще одним фактором установления ценностно-смыслового единства во взглядах педагогов и родителей на позитивное становление личности ребенка является преодоление стереотипа исключительной и безусловной ценности только учебной деятельности ребенка, когда значение других видов деятельности в социализации ребенка принижается и трактуется как несущественное. Только абсолютное признание права ребенка на ситуацию успеха и внимание ко всем сторонам его деятельностного проявления служит

залогом успешной социализации.

Согласно М. Монтессори, дети, формируемые преимущественно в интеллектуальной сфере и вынуждаемые взрослыми искусственно приспосабливаться к социальному окружению, заметно отличаются от детей того же возраста, получивших опыт общения в различных видах самостоятельной деятельности в ходе свободного общения друг с другом в жизненном сообществе, научившихся «ограничивать себя в соответствии с потребностями других».

Наибольшую трудность в становлении профессионального общения Монтессори-педагога представляет умение и желание преобразовать энергию внешней активности в ситуации профессионального общения с детьми в созидательный потенциал внутренней установки на развитие самостоятельности и активности ребенка в соответствии с главным тезисом Монтессори-педагогики: «Помоги мне это сделать самому». Именно это характеризует способность Монтессори-педагога к *наблюдению* – важнейшему качеству его профессионального облика.

Взаимоотношения педагога и ребенка приводят к продуктивному общению и повышают эффективность процессов социализации и воспитания, если их совместная деятельность основана, во-первых, на уважении ребенка к взрослому и, во-вторых, на взаимном уважении ими друг друга.

Сохранить такое уважение на протяжении всей жизни ребенка достаточно сложно, поскольку его доверие к взрослому, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, основано на безусловном принятии поведения взрослых как образца для подражания. Вместе с тем взрослый не всегда следует тем требованиям, которые он обращает к ребенку. В частности, это касается так называемого «права на ошибку». Противоречивость возникающих в общении ситуаций может быть разрешена, в частности, в условиях признания за взрослым, но тогда и за ребенком права на ошибку.

Захваливание отдельными родителями и педагогами всех действий ребенка формирует у последнего сознание абсолютной правильности своих поступков и приводит к потере чувства действительности и, как следствие, к болезненному восприятию любой критики. Между тем, реальная жизнь предполагает ошибочное действие как *обязательный компонент* процесса приобретения социального опыта, необходимое условие становления самостоятельности в условиях меняющегося, зачастую непредсказуемого социума. Поэтому формирование адекватного отношения к ошибке – своей и другого, преодоление момента эмоционального негативизма в оценке ошибочного действия является стимулом к актуализации созидательного потенциала деятельности, значимым фактором самосовершенствования личности.

«Институт так называемых «юных дарований» и система отличников в школе, – как справедливо отмечала Ю.И. Фаусек, – давала возможность распускаться пышным цветом тщеславию, самомнению и зависти по отношению к более удачливым товарищам. Стремление к душевному и

умственному самосовершенствованию теряло всякий смысл и сохранялось лишь в отдельных детских личностях, обладающих врожденными моральными качествами или же находящихся в благоприятном окружении взрослых. В школе большинство этих детей училось не из интереса к самому учению, а в погоне за отличными отметками и похвальными грамотами. Способным это удавалось легче, средние же, что называется, лезли из кожи, чтобы добиться этих ужасных «отлично», дававших им и в школе, и по окончании ее всяческие привилегии. Тяжелее всего приходилось тем, у которых была ярко выраженная склонность к какой-нибудь одной категории знаний, и они не могли хватать «отлично» по всем предметам, а потому часто оказывались в ряду средних или даже слабых учеников, теряя всякие привилегии, хотя, по существу, являлись более ценным умственным материалом, чем многие круглые отличники» [5, с. 32]. Дальнейшая социализация таких детей осложняется отсутствием позитивного принятия критики, несформированностью элементов самокритики, проявлением пассивности в ситуациях отсутствия восхищенных оценочных суждений, что зачастую может переживаться как личностная трагедия.

Точно так же не способствует позитивной социализации построение воспитательного процесса преимущественно на подчеркивании отрицательных качеств личности ребенка, что порождает неуверенность, спад энергии и заинтересованности, ограничивает личную свободу и приводит дальнейшему закреплению негативных свойств поведения.

Отсутствие балльной оценки достижений учащихся, наряду с Монтессори-образованием, характерное для многих гуманистических образовательных систем, таких как вальдорфская педагогика, Йена-план, школ О. Декроли и других не снижает эффективности становления познавательной активности и других направлений личностного развития учащихся. Профессиональное общение Монтессори-педагога, выступающее условием его подготовки к социализации и воспитанию личности, можно сравнить со следующим образным выражением М. Монтессори: «Учительница чувствует, что в ней загорается пламенный интерес к духовным проявлениям ребенка и глубокая радость и ненасытная жажда наблюдения детей, тогда она знает, что она – «посвященная». Тогда она начинает делаться «учительницей» [3, с. 86].

Профессиональное общение Монтессори-педагога становится условием социализации и воспитания личности, если оно помогает ребенку осознавать возможность совершать и признавать ошибки, а также устранять их в процессе самостоятельной проверки. Тем самым ребенок вырабатывает навыки самоконтроля, приобретает способность адекватно оценивать себя и свои достижения, веру в собственные силы на пути к самосовершенствованию.

Важнейшим условием развития профессионального общения педагога является его умение и желание учиться у ребенка оптимистическому восприятию жизни, непосредственной радости мироощущения, доверительной искренности отношений и способность своим общением с ребенком поддерживать и сохранять такую «силу жизни и желание радости» (Ю. Фаусек), даже в моменты преодоления жизненных трудностей.

Межличностное и профессиональное общение в условиях образовательного учреждения представляет собой своеобразную модель социальных отношений и, тем самым, является конкретно-жизненным примером для подражания учащихся, в том числе неосознаваемого, раскрывает ценностно-смысловые основы процессов социализации и воспитания личности ребенка.

Профессиональное общение Монтессори-педагога основано на коллегиальности и предполагает *позитивную* работу с администрацией, другими педагогами, включенность полноправным членом в команду единомышленников.

Жизнь Монтессори-педагога проходит на глазах у детей и является *значимой* частью Монтессори-подготовленной среды, создавая возможности для социального развития ребенка, предоставляя условия для самопостроения социализирующейся личности в воспитательной системе Монтессори-образовательного учреждения. Это предполагает работу педагога над своими личностными качествами как *обязательный* компонент его *профессионального* становления. По словам М. Монтессори, «любая учительница может изучить все теории и все принципы воспитания, но уровень их приложения зависит только от нее. Хороший врач, как и хорошая учительница, являются индивидуальностями. Медицина и методы воспитания ничто без них» [цит. по 1, с. 64].

В процессе профессионального общения педагоги совершенствуют себя как личности, что является важным условием успешности осуществления ими процессов социализации и воспитания личности учащихся. Личностное совершенствование Монтессори-педагогов определяется особенностями Монтессори-образовательной среды, предполагающей вполне определенные качества воспитателя.

Работа над характером происходит прежде всего в условиях профессионального общения, поскольку присущая последнему *толерантность*, как неотъемлемое качество Монтессори-педагога, в процессе ежедневного повторения неизбежно развивает данное личностное качество, превращая его из профессионально-необходимого в повсеместно применяемое. Толерантность представляет собой личностное качество, характеризующееся способностью принимать любого человека таким, каков он есть, признавая его безусловную уникальность, поиск позитивного в любом человеке, «вера в способность ребенка развиваться в существо... нас превосходящее» [цит. по 3, с. 35].

В реальной педагогической практике наибольшую трудность представляет осуществление толерантности по отношению к слабым, неорганизованным, недисциплинированным учащимся, поскольку возможность осуществления помощи не должна принижать, ущемлять достоинство другого. Толерантность проявляется не только во внешнем поведении педагога. Внешне проявить толерантность гораздо легче, чем ощущать ее на внутреннем уровне. Монтессори-педагог, работающий большей частью индивидуально с каждым, предполагает наивысшую степень развития именно внутренней

толерантности, которую, вследствие ее эмоциональной сути, ребенок ощущает в наибольшей степени. Именно через эмоциональное состояние педагога во многом идет передача отношения его к ребенку.

Столь повышенное внимание к эмоциональному миру Монтессори-педагога обуславливает определенные требования эмоциональной психогигиены, направленной на сохранение и поддержание его физического здоровья. Отношение «взрослый-ребенок» характеризуется гипер-воздействием взрослого, главным образом, на эмоциональном уровне. Раздраженный учитель не может быть позитивно настроен на профессиональное общение. Поэтому к *функциональным* обязанностям Монтессори-педагога относится забота о ежедневном подкреплении собственных сил: правильное питание, здоровый образ жизни, достаточный сон, умение позитивно разрешать конфликты, оптимизм. Это также является важнейшим фактором позитивной социализации ребенка.

Педагог, который не только говорит о важности соблюдения режимных моментов, занятиях спортом, правильной организации досуга, но и таким образом организует свою профессиональную деятельность, что в ней находится время и место для реализации этих утверждений, своим примером способствует позитивной социализации и воспитанию личности. Это требует развития организаторских способностей, самодисциплины педагога.

Демонстрация педагогом действительного интереса к окружающему миру, природе, коллегам, родителям, детям ориентирует ребенка на соответствующее отношение.

Обогащение духовного развития педагога является важнейшим источником соответствующего развития ребенка, поэтому изучение искусства, овладение умениями в различных его областях также относится к профессиональным обязанностям Монтессори-педагога. Сюда же следует отнести и совершенное владение образцами классической речи, грамматическими формами, поскольку речь педагога абсорбируется ребенком на всех уровнях возрастного развития.

Как подчеркивала М. Монтессори, «долг воспитателей... объединяться, чтобы создать пространство, в котором жизнь может произрасти, где она будет иметь необходимые условия; а затем набраться терпения и веры и ждать результата» [1, с. 36].

Таким образом, выполнение профессиональных обязанностей педагога в Монтессори-образовательном учреждении, важнейшая из которых – общение, оказывает действенную помощь ребенку, способствует его социализации и воспитанию. Восхождение к вершинам профессионального общения Монтессори-педагога – путь долгий и длительный, включающий в себя овладение многими сторонами профессионального педагогического мастерства.

Список литературы

1. Богуславский, М.В. Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори / М.В. Богуславский, Д.Г. Сороков. – М. : Московский Монтессори-Центр, 1994. – 146 с.

2. *Монтессори, М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – М. : Московский Монтессори-Центр, 1993. – 203 с.*
3. *Педагогика Марии Монтессори: Курс лекций. Ч.2. / Ред. группа: К. Сумнительный, Н. Широнин. – М. : Московский Монтессори-Центр, 1993. – 80 с.*
4. *Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.*
5. *Фаусек, Ю.И. Детский сад Монтессори. Опыты и наблюдения в течение двенадцатилетней работы в детских садах по системе Монтессори / Ю.И. Фаусек. – М.-Л. : Гос. изд-во, 1926. – 224 с.*

ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКА ДЕТСКОГО ДОМА

Коваленко В.А.

ГКОУ «Детский дом» г. Орска Оренбургской области

Интерес к исследованию проблем социализации личности, в равной степени отличает как педагогику, так и возрастную и социальную психологию, каждая из дисциплин содержит множество концепций, теорий, точек зрения, так или иначе обращенных к анализу процессов социализации при изучении личности. В психолого-педагогической литературе выделяют социогенетические теории изучения процесса социализации и биогенетические. Отличительными чертами анализа с точки зрения социогенетических теорий процесса социализации является положение о том, что развитие личности определяется социокультурными условиями (культурный детерминизм). С точки зрения биогенетических теорий развития и социализации социальное поведение человека есть результат существования его врожденных механизмов, сформировавшихся в результате тысяч лет эволюции.

Проведенный анализ теоретических идей и концепций, в которых нашла отражение проблема личностного становления индивида в процессе социализации, свидетельствует об отсутствии единого концептуального подхода к категории «социализация». С одной стороны, объективный подход рассматривает социализацию как приспособление личности, адаптацию к среде. В ряде случаев исследователи определяют данное направление как адаптивное, которое объясняет социальное формирование личности с позиции приспособления к господствующим в обществе культурным нормам. С другой стороны, субъективный подход делает акцент на развитие (саморазвитие) и реализацию потенциальных возможностей индивида.

Нам импонируют научные изыскания деятельностного подхода отечественных ученых (Г.М.Андреева, Л.С.Выготский, А.В.Мудрик, Д.Б.Эльконин). При деятельностном подходе психическое развитие человека имеет социальную природу: прогресс человечества определяется не биологическими, а социальными законами. Видовой опыт человечества фиксируется не с помощью механизмов генетической наследственности, а закрепляется в продуктах материальной и духовной культуры. Учение и воспитание — специально организованные виды деятельности, в процессе которой люди усваивают опыт предыдущих поколений.

Социализацию рассматривают как процесс активного воссоздания ребенком усваиваемого опыта в процессе самостоятельной деятельности. По мнению Д.Б.Эльконина, одной из особенностей отношений ребенка с окружающей его действительностью является то, что ребенок не пассивно приспосабливается к окружающему миру человеческих предметов, а активно присваивает себе достижения человечества, овладевая ими. Усвоение общественного опыта невозможно путем пассивной ассимиляции, необходимо активное воссоздание ребенком усваиваемого опыта в процессе

самостоятельной деятельности, руководимой и направляемой взрослыми. Андреева Г.М. определяет социализацию как двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой — процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Петровский А. В. рассматривает процесс социального развития человека как диалектическое единство прерывности и непрерывности. Развитие личности может быть понято в обоих случаях как закономерная смена фаз адаптации, индивидуализации и интеграции.

В работах В. С. Мухиной проблема социализации рассматривается в рамках концепции феноменологии развития и бытия личности, согласно которой индивидуальное бытие человека определяется одновременно и как социальная единица, и как уникальная личность. Развитие личности рассматривается в процессе социализации через диалектическое единство внешних условий, предпосылок и внутренней позиции человека, возникающей в онтогенезе.

Таким образом, в структуру социализации входит: стихийная социализация, воспитание, сознательное самоизменение человека. Взаимообусловленность трех явлений социального воспитания (социализация, воспитание и развитие) обеспечивает становление «социальности» человека. Социализация рассматривается как процесс регуляции личностного становления индивида, обеспечивающий его активное взаимодействие с окружающей средой, формирование индивидуальной структуры самосознания, направленности и образа жизни, овладение системой социальных ролей.

В процессе социализации происходит интериоризация нормы, ценности, требования переходят во внутренний план и становятся основой построения поведения. Основными элементами этой системы по И.Кону являются: содержание деятельности ребенка; круг его общения, выраженный в структуре его социальных ролей; содержание и структура самосознания.

Данное положение легло в основу социализации воспитанников детского дома, где строится политика обогащения внеурочной деятельности воспитанника, работы над успешностью его в условиях школы и вне школы, расширение палитры социальных ролей каждого воспитанника через его участие в детской организации и совместной работы всех специалистов детского дома по развитию самосознания воспитанников и формирования у них позитивной устойчивой самооценки.

На одном из этапов практического исследования проблемы социализации воспитанников детского дома было организовано изучение их самооценки. Определялись содержательная и уровневая характеристика самооценки. Базу исследования составили воспитанники 11-12 лет (35 человек). Первичные результаты показали следующее:

- оценка себя по многим параметрам совпадает с рефлексивной оценкой мамы- воспитателя, что говорит о зависимости самооценки воспитанника от взрослого, который рядом с ним в детском доме;

- заниженная самооценка наблюдается по шкалам «честный – лживый, ленивый – трудолюбивый, злой-добрый», т.е. оценка качеств, которые проявляются в ситуациях социального взаимодействия;

- по методике «Автопортрет» у воспитанников детского дома несколько ниже количественный показатель набора самохарактеристик в сравнении с ребятами, воспитывающихся в семьях. При этом дают они себе положительных характеристик меньше, чем подростки из семей. В целом для школьников 10-11 лет нормативным является способность детей отмечать у себя как положительные, так и негативные стороны. Однако по результатам процент воспитанников, у которых наблюдается контрастная самооценка, где они неадекватно выделяют только достоинства или только недостатки, достигает 70 %.

Данные результаты недостаточности развития самосознания в когнитивно-аффективном его аспекте, т.е. способности оценивать себя и обоснованно положительно относиться к себе, является источником для возникновения проблем при социализации.

Значимым итогом социализации личности является развитие у него определенной системы качеств, которая фиксируется понятием «социальная зрелость» и включает интеллектуальную, трудовую, мировоззренческую, нравственную и другие стороны личностной зрелости. Зрелость представляет собой определенный этап в развитии, который характеризуется высшими достижениями качественных и количественных параметров этого развития. Для нас качественным результатом социальной зрелости будет являться воспитание свободной личности, способной делать выбор, принимать ответственные решения, уважать выбор других, уметь противопоставлять внешнему давлению свое волеизъявление.

Результат процесса социализации - непростой вопрос и требует отдельного рассмотрения, так как выводит нас на понятия критериев и показателей *социализированности*. Основной результат эффективной социализации по мнению большинства ученых - научение воспитанников быть «продуктивными членами общества», приобщение их к правам, ролям и обязанностям, хорошая адаптация к социальной среде, интеграция в жизнь общества.

В нашем исследовании при отслеживании результатов эффективной социализации мы основываемся на концепции, что главное проявление эффективной социализации личности видится в том способе, каким регулируется поведение людей. Такое регулирование может быть внешним (социальные нормы - требования) и внутренним (самодетерминация и добровольность поведения). В своем исследовании мы подчеркиваем значение саморегуляции и самодетерминации, которые являются показателями личностной зрелости человека. Результатом социализации личности воспитанника для нас является *ситуация*, когда внешние социальные

требования становятся внутренними требованиями личности, когда личностная зрелость воспитанника будет гарантом его успешности в самостоятельной жизни после выхода из стен детского дома.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. для высших учебных заведений/ Андреева Г. М.— М.: Аспект Пресс, 2008. — 365с.
2. Белинская Е. П. Проблемы социализации: история и современность: учеб. пособие / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. — 216 с.
3. Валентиров М. Ю. Подходы к исследованию социализации личности в зарубежной и отечественной психологии / М. Ю. Валентиров // Молодой ученый. — 2013. — №12. — С. 804-809.
4. Мудрик А. В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 304 с.
5. Столяренко Л. Д. Социальная психология: учебное пособие/ Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. — М.: КНОРУС, 2014. — 336с.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Кодякова Н.В.

**ГБОУ ВПО «Оренбургский государственный медицинский университет»,
г. Оренбург.**

Устойчивое развитие общества в условиях взаимозависимого и всё более усложняющегося мира, экономический и социальный прогресс каждой страны и всего мирового сообщества в значительной мере зависят от социальной активности каждого члена общества, и особенно от молодых людей, обладающих огромным потенциалом в плане становления активной личности.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, общественная активность личности проявляется в ее отношении к деятельности и состоит в способности выдвигать новые общественные задачи и дела, брать на себя ответственность за их решение и т.д. Социальная активность реализуется в виде социально полезных действий под влиянием мотивов, стимулов и механизмов, которыми являются общественно значимые потребности. Субъектом-носителем активности социальной выступает человек, социальная группа, различные общности. Активность социальная рассматривается учёным как «общественное свойство личности, развитие которой происходит через систему связей человека с окружающей средой в процессе познания, деятельности и общения. Благодаря своему динамичному образованию, активность социальная имеет различную степень проявления, которая зависит от соотношения между социальными обязанностями личности в общественно значимой деятельности и субъективными установками на деятельность». [1; 39 – 40]

Одной из основных социальных обязанностей студентов в общественно значимой деятельности в нашем случае является добросовестное освоение изучаемого материала (в полном соответствии с ФГОС) с целью получения соответствующей профессиональной квалификации.

Основополагающими при работе со студентами первого курса являются социальная адаптация студентов, пропаганда здорового образа жизни, привлечение первокурсников к участию в учебно-исследовательской работе в рамках СНО, к участию в работе всевозможных студенческих организаций и объединений как своего вуза, так и общегородских и общероссийских организаций и объединений. Успешная социальная адаптация студентов первого курса способствует формированию у них положительного социального опыта, развитию социальной активности как полноправного субъекта образовательного процесса.

В философском словаре под редакцией И. Т. Фролова социальная активность трактуется как понятие, отображающее функционирование индивида в обществе; она связана с превращением интереса в фактор действия, с познанием, целеполаганием и преобразованием действительности, обусловлена деятельной природой человека, противоречием между условиями существования и объективными потребностями личности и направлена на

ликвидацию несоответствия между потребностями и условиями быта человека. [2; 444 – 445]

Психологи и педагоги считают, что особенности развития социальной активности студентов вуза определяются, с одной стороны, их принадлежностью к юношеству, с другой – особенностью такой социальной группы как студенчество, с третьей – спецификой получаемой профессии и связанной с ней спецификой обучения в вузе. Студенчество является, таким образом, социальной группой, осуществляющей подготовку к высококвалифицированной профессиональной деятельности. Содержание студенческой активности заключается в направленности деятельности молодых людей, которая определяется характером задач, решаемых обществом в различные периоды. Студенту присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. [3; 71]

В обществе всё более возрастает востребованность интеллектуального потенциала высококвалифицированных специалистов, социально активных, способных продуктивно решать стоящие перед обществом задачи максимально ответственно и эффективно. Приоритетное развитие образования, науки и культуры немыслимы без эффективной системы воспитания подрастающего поколения. Эффективная система воспитания подразумевает обновление содержания, совершенствование форм и методов учебной и внеучебной видов деятельности, направленных на успешную социализацию подрастающего поколения.

Н.А. Каргапольцева отмечает тождественную основу социализации и воспитания: «...и социализация и воспитание обращены к личности, к человеку и в этом – самое глубокое, педагогически значимое основание их образовательной цельности и образной итоговости». [4; 231]

Факторами успешной социализации личности студента в высшей школе являются не только его хорошая успеваемость по изучаемым предметам, но и его «включённость» во внеучебные виды деятельности, в работу всевозможных студенческих кружков, организаций и объединений, его участие в различных молодёжных акциях и движениях. Эта «включённость» способствует приобретению столь необходимого любому молодому человеку социального опыта.

Наши учёные-педагоги определяют социальный опыт как объективный общественный опыт совместной жизнедеятельности людей, зафиксированный в знаниях, принципах и нормах поведения, моральных предписаниях, традициях, обычаях, ритуалах, представлении о должном, «опредмеченный» в его материальной и духовной культуре – как в вещно-предметных формах, так и формах социальных отношений и общения, в формах и способах деятельности; зафиксированный посредством языка в общественном сознании, в формах и способах мышления, в общих и специфических знаковых системах, имеющих общественное значение в специальной деятельности людей; а также личностный опыт участия человека в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия при исполнении комплекса социальных

ролей, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее различным проявлениям, определивший содержание установок и знаний человека, уровень развития его умений и навыков. [5;175]

В процессе обучения в вузе студент как субъект образовательного процесса осваивает помимо учебной разные виды деятельности: участие в учебно-исследовательской работе в рамках СНО, в культурно-массовых мероприятиях, проводимых по плану работы вуза, в волонтерской деятельности, в спортивных соревнованиях, в работе всевозможных студенческих организаций и объединений как своего вуза, так и общегородских и общероссийских организаций и объединений. Эти виды деятельности способствуют осознанию студентом своих возможностей, пониманию степени своей личной ответственности за выполняемый вид работы и в значительной мере способствуют становлению самостоятельной, творческой личности.

А. В. Кирьякова считает, что ориентация личности в образовательном пространстве – это процесс личностного развития, в котором формирование, изменение, интеграция её компонентов ведёт к более высокой цельности поэтапно. Накопление компонентов развития, их сохранение, обогащение и реорганизация, расчленение их функций, иерархия и интеграция обеспечивают возникновение новых структурных образований и новых функций ценностного Образа мира, Образа «Я», Образа будущего. [6;16]

В конце первого семестра нами было проведено анонимное анкетирование студентов первого курса нашего университета. Анкета содержала вопросы о том, какие виды учебной и внеучебной работы больше нравятся студентам и почему, а также вопрос об их участии в работе различных студенческих кружков, клубов, секций, объединений и т.д. Из 98 опрошенных студентов чуть больше половины (57%) ответили, что они посещают предметные учебные кружки и спортивные секции, входят в состав команды КВН, занимаются волонтерской деятельностью и так далее, то есть, они уже интегрированы в образовательный процесс и социокультурную среду университета. Меньшая часть студентов (43%) пока не проявляет социальной активности, причём, практически все они объясняют свое «неучастие» большой учебной нагрузкой и отсутствием свободного времени, но выражают желание и надежду заняться дополнительными видами учебной или социокультурной деятельности в дальнейшем. На старших курсах количество студентов, интегрированных в различные виды учебно-исследовательской, спортивной, волонтерской и многие другие виды деятельности, значительно выше.

Учёные, исследующие проблемы социальной активности, пришли к мнению, что технологии повышения социальной активности молодёжи должны быть основаны на создании особой креативной среды, создании пространства для молодёжной инициативы. «Именно наличие собственного пространства, пусть и созданного изначально педагогами и молодёжными работниками, становится фактором социальной активности тогда, когда молодому человеку предоставляется возможность выступить творцом, создателем, когда среда, созданная своими силами, воспринимается как «своя»». [7; 134]

Таким образом, можно сделать вывод, что вся атмосфера вуза как социокультурная среда оказывает воспитывающее, социализирующее воздействие на личность студента с самого первого дня его поступления в университет и способствует формированию положительного социального опыта, развитию социальной активности студентов-медиков.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. *Деятельность и психология личности*. М., 1980. с 39 – 40.
2. *Философский словарь* / Под ред. И.Т.Фролова. 5 изд. М., 1986. с. 444 – 445.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Учеб. пособие. Ростов н/Д., 1997. с. 71.
4. Каргапольцева, Н.А. Социализация личности в образовательном контексте воспитательной парадигмы. *Вестник ОГУ.*, №11, 2013. - С.231-233.
5. *Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения.* /Под ред. А. П. Тряпицыной.- СПб.: Питер, 2014.- 304 с.: ил.
6. Кирьякова А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования. *Вестник ОГУ №1*, 1999. с.13-19.
7. Иваненков С. П., Кострикин А. В. Проблемы исследования социальной активности молодёжи. *Теоретический журнал «Credo new»*, 2009. № 3.

КОНКУРСНЫЕ ПРОЦЕДУРЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ПРИМЕР СЕВАСТОПОЛЯ

Кондрашихин А.Б.

**Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда
и социальных отношений» ФНПР в г. Севастополе**

Совершенствование форм, методов и технологий функционирования образовательного пространства происходит под воздействием внешних и внутренних факторов [1], при этом важнейшим из второй группы выступает кадровый состав (потенциал) учебного округа [2]. Изучение структуры и качества профессорско-преподавательского состава (ППС), проживающего в регионе, наличие специалистов-практиков в актуальных областях знаний, состояния научных разработок и патентного дела, методического сопровождения учебного процесса высшего образования (ВО) для университетов составляет предмет отдельного исследования и может выполняться в режиме непрерывного мониторинга по обособленным научным отраслям: энергетика, транспорт, освоение космоса и воздушного пространства, строительство и архитектура, экология, экономика промышленности и региона, биология и др., каждой из которых присвоен шифр в национальной кодификации.

Соответствие научно-педагогического работника требованиям регионального образовательного пространства можно оценить проведением конкурса на замещение вакантной должности в университете (его подразделении) путем формального сопоставления качеств соискателя, изложенных в документарной форме, таким требованиям, в т.ч. используя шифры, коды и иные атрибуты научной идентификации ученого. Региональное пространство высшего образования (РПВО) – совокупность вузов, других лиц по предоставлению образовательных услуг, органов управления в сфере ВО, участников образовательного процесса, приобретающих некую территориальную локализацию, которые вступают во взаимные отношения (образовательные отношения) во время выполнения собственных функций в учебно-воспитательном процессе и обеспечивают необходимое качество образовательной деятельности ВО. Поскольку и учебно-воспитательные функции, и действия участников РПВО имеют продолженную во времени форму в виде некоторых процессов, целесообразно исследовать отдельные стадии (элементы) такого пространства также в форме процесса.

Город Севастополь является уникальным местом на карте мира по своему геополитическому, историческому, духовному значению, структуре производительных сил. Состоянием на 01.01.2014 г. в городе проживало 385,7 тыс. жителей [3]. Развитие системы ВО для него рассматривается не только в преемственности поколений студентов, преподавателей, ученых и интеллигенции города, но и в неразрывной связи с промышленным потенциалом, природно-рекреационными возможностями, сакральными

особенностями территории [4-7]. Всего в городе на начало 2015/16 учебного года функционировало 9 организаций ВО, из них 6 – филиалы вузов. Конкурсы объявлялись по 6 организациям ВО.

Для образовательной организации конкурсная процедура дифференцируется на несколько стадий, каждая из которых подчиняется собственной технологии, вовлекает в свою реализацию не только заинтересованных научно-педагогических работников, но и представителей иных сфер городской жизни: органов власти и муниципального управления, кадровые и юридические службы и департаменты, средства массовой информации и др. Организация конкурсных процедур ВО Севастополя в 2014-2015 гг. проводилась в условиях переходного периода и трансформации системы ВО в российское правовое поле. Так, впервые в новейшей истории города были опубликованы списки научно-педагогических работников с истекающими сроками трудовых договоров – 922 лица [8]. Кроме того, была начата работа по укрупнению городских образовательных организаций ВО под требования федеральных стандартов, что повлекло поглощение большинства государственных вузов (частично – филиалов государственных вузов) вновь созданной структурой университетского учебного округа – Севастопольским государственным университетом [9-11].

На этом фоне начатые конкурсные процедуры по отбору научно-педагогических работников были структурированы на такие стадии (с присвоением кода стадии процедуры):

- 1) Подготовка к началу конкурсов – создание сетевого графика, согласование с цикличностью учебного процесса ВО, разработка и принятие нормативно-правовых актов в сфере конкурсных процедур [12-15] – S_1 ;
- 2) Составление и публикация объявления о начале конкурса [16,17] – S_2 ;
- 3) Разъяснительная работа с участниками конкурсных процедур и иными заинтересованными лицами [18, 19] – S_3 ;
- 4) Подготовка индивидуальных конкурсных документов, определение льготных условий прохождения конкурса [16; 20] – S_4 ;
- 5) Накопление пакетов индивидуальных конкурсных документов в кадровых службах университетского учебного округа дифференцировано по категориям участников конкурсной процедуры [17] – S_5 ;
- 6) Верификация пакетов индивидуальных конкурсных документов – S_6 ;
- 7) Первичная обработка пакетов конкурсных документов с учетом льготных условий прохождения конкурса отдельными категориями научно-педагогических работников [21] – S_7 ;
- 8) Заседания конкурсной комиссии и определение победителей конкурсной процедуры – S_8 ;
- 9) Публикация результатов конкурса на замещение вакантных должностей в университетском учебном округе – S_9 ;
- 10) Согласование противоречий, возникших в ходе реализации конкурсных процедур – S_{10} .

Документарной формой представления характеристик претендента на вакантную должность ППС рассматривается индивидуальный конкурсный пакет лица-претендента.

Общая продолжительность функционирования цикла конкурсной процедуры при такой поэтапной дифференциации составляет не менее 12 месяцев, отдельных стадий (S_1 , S_2 , S_4 и др.) – до 6 или более месяцев.

Количество привлеченных лиц для целей конкурсной процедуры помимо 922 единиц научно-педагогических работников не оценивалось ввиду отсутствия доступа к учетной документации конкурсных документов и статистической информации о поданных Заявках, содержании индивидуальных конкурсных пакетов документов [21] в открытых источниках информации.

При этом доступной для анализа становится структура документов, формирующих индивидуальный конкурсный пакет лица. К ним относятся (с присвоением кода документа и примерным объемом бумажного носителя, листов) [16,22]:

1. Опись документов в индивидуальном конкурсном пакете лица – q_1 (1-2 л.).
2. Заявление о допуске к конкурсу на вакантную должность по кафедре – q_2 (1 л.).
3. Копия паспорта гражданина Российской Федерации (гражданина иностранного государства), заверенная по основному месту работы (нотариально) – q_3 (1 л.).
4. Копия диплома о ВО, заверенная нотариально или иным законным способом – q_4 (1 л.).
5. Копия Выписки из зачетной книжки (Вкладыш), заверенная нотариально или иным законным способом – q_5 (1-2 л.).
6. Копия диплома доктора наук (для претендентов на должность профессора кафедры), заверенная нотариально или иным законным способом – q_6 (1 л.).
7. Копия диплома кандидата наук, заверенная нотариально или иным законным способом – q_7 (1 л.).
8. Копия аттестата профессора, заверенная нотариально или иным законным способом – q_8 (1 л.).
9. Копия аттестата доцента, заверенная нотариально или иным законным способом – q_9 (1 л.).
10. Копии Справок о дополнительном профессиональном образовании (повышении квалификации) в формах, предусмотренных законодательством, – $q_{10-1} - q_{10-j}$ ((1-j) л., где $j = 2, \dots, 9$ и более).
11. Копия трудовой книжки претендента, заверенная по месту работы, нотариально или иным законным способом – q_{11} ((4-m) л., где $m=5, \dots, 64$).
12. Справка о преподавательской и научной активности, заверенная по месту работы – q_{12} ((1-n) л., где $n=2, \dots, 10$ и более).
13. Список авторских свидетельств, зарегистрированных в установленном порядке авторских прав на научные произведения, заверенный по месту работы – q_{13} ((1-8) л.).

14. Список научных публикаций, в том числе монографий, учебно-методических изданий, заверенный по месту работы, включая Перечень сокращений к этому Списку – q_{14} ((2-k) л., где $k=3, \dots, 22$ и более).

15. Справка об отсутствии судимости (оригинал), выданная соответствующим органом государственной власти датой, не позднее 60 суток от даты проведения конкурса – q_{15} (1 л).

16. Заключения предварительных медицинских осмотров установленной формы об отсутствии медицинских противопоказаний, препятствующих приему на работу, заверенные по месту выдачи (в т.ч. ФЛЮ, нарколог, психиатр) – q_{16} (1-4 л).

17. Собственноручно заполненный Личный листок по учету кадров установленной университетом формы – q_{17} (2 л).

18. Копия страхового свидетельства обязательного пенсионного страхования гражданина, заверенная нотариально, по месту работы или иным законным способом – q_{18} (1 л).

19. Копия военного билета (для претендентов – мужчин), заверенная по месту работы, нотариально или иным законным способом – q_{19} (1-5 л).

20. Заявление о согласии на доступ к персональным данным установленной университетом – q_{20} (1 л).

21. Справка с основного места работы (для лиц, не являющихся работником университета) – q_{21} (1 л).

22. Проект трудового договора в 2-х экз. (согласно форме трудового договора, установленной университетом – q_{22} (12 л).

23. Таблица верификации квалификационных и профессиональных компетенций претендента для участия в конкурсе на замещение вакантной должности профессора – q_{23} (1 л).

24. Иные документы (их заверенные копии) по требованию организации ВО, объявившей конкурс на набор претендентов на должности ППС.

Общим объемом индивидуального конкурсного пакета документов лица-претендента может достигать 80 и более листов. Отмечаемая большинством исследователей необычайная привлекательность Севастополя неразрывно связана с полихроматичностью, многоголосием его жизни, включая сферу науки и ВО. Формирование этой гаммы оттенков происходит десятилетиями, а носителями интеллектуального потенциала высшей школы рассматриваются её научно-педагогические работники. В этих условиях возникает вопрос целесообразности ведения конкурсных процедур для членов трудовых коллективов университетского округа, культивированных не одним поколением севастопольцев, отвлечения общественных и индивидуальных ресурсов на формальное выполнение внедряемых требований в условиях трансформации регионального образовательного пространства.

Список литературы

1. Каргапольцева Н.А. Подготовка заведующего кафедрой к формированию инновационной образовательной среды в пространстве университетского округа / Сборник материалов I Международной научно-практической

- конференции «Кафедра в системе управления научно-педагогической деятельностью высшего учебного заведения», 25 апреля 2014 г., Киев. – К.: Академія муніципального управління, 2014. – 140 с. ISBN 978-611-01-0641-9.
2. Кондрашихин А.Б. Кадровое обеспечение университетского учебного округа: новейшая проблематика для Севастополя // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием); Оренбург. гос. ун-т. - Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ, 2015. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв.; 12 см. - ISBN 978-5-7410-1180-5.
3. Главное Управление Государственного комитета статистики в Севастополе. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sevstat.sevinfo.com.ua/>.
4. О принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя / Федеральный конституционный закон от 21.03.2014 № 6-ФКЗ.
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию / 04 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dialog.ua/news/30692_1417689782. – Время доступа 17.12.2014 – 6:39 мск.
6. О признании российского правового статуса города Севастополь / Решение Севастопольского городского Совета от 23 августа 1994 г. №41.
7. Кондрашихин А. Б. Кафедра у просторі вищої освіти: монографія. – К.: АМУ, 2013. – 375 с.
8. Список научно-педагогических работников, из числа профессорско-преподавательского состава, у которых в 2015 году истекает срок трудового договора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sevsu.ru/>. – Время доступа: 11.05.2015 - 15:38.
9. О создании Севастопольского государственного университета. / Распоряжение Председателя Правительства РФ от 11.10.2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru>. – Время доступа: 10.12.2014 - 13:11 мск.
10. В СевНТУ назначен новый ректор / Пульс Севастополя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sevastopol.su>. – Время доступа: 17.12.2014 - 12:17 мск.
11. В Севастополе 9 ВУЗов и 18000 студентов / ForPost Севастопольские новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sevastopol.su>. – Время доступа: 11.11.2011 - 15:48:46.
12. Положение о Порядке замещения должностей научно-педагогических работников / Утверждено решением ученого совета Севастопольского государственного, протокол №1 от 24 апреля 2015 г. – 22 с.
13. Об объявлении конкурсного отбора претендентов на замещение вакантных должностей научно-педагогических работников / Приказ ректора ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» №220-п от

- 30.04.2015 г. – 6 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sevsu.ru/images/svedeniya/3_Docs/konkurs_prikaz. Время доступа 06.05.2015: 21-13 мск.
14. Об объявлении конкурсного отбора претендентов на замещение вакантных должностей научно-педагогических работников / Приказ ректора ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» №551-п от 29.09.2015 г. – 6 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sevsu.ru/images/svedeniya/3_Docs/konkurs_prikaz.pdf. Время доступа 02.10.2015: 08-47 мск.
15. О создании федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» путем изменения типа существующего федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» / Приказ Минобрнауки России № 491 от 13.05.2015 г. – 4 с.
16. ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» объявляет конкурс на замещение вакантных должностей научно-педагогических работников / Реклама // Слава Севастополя, 13.05.2015. - № 79 (24458). – С.4
17. ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» объявляет конкурс на замещение вакантных должностей научно-педагогических работников / Реклама // Слава Севастополя, 30.09.2015. - № 172 (24551). – С.4
18. Совместное заседание трудового коллектива СевГУ и ректората 29 мая 2015 г. Конспектограмма (рукопис.). – 2 с.
19. Массовое сокращение сотрудников в СевГУ / Sevastopol.info Севастопольский городской Форум [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://forum.sevastopol.info/viewtopic.php?f=1&t=964708>. Время доступа 16.12.2015: 16-55 мск.
20. Карточка вакансии доцента экономики предприятия № 20100071/1501 от 20.07.2015 Работодатель: ФГБОУ ВО «Севастопольский государственный университет» / Квалификационные требования – доктор наук / Квотируемое рабочее место – инвалиды // ГКУ г. Севастополя «Центр занятости населения Севастополя». Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sevtrud.ru/vacancy>. Время доступа: 20.07.2015 г. : 16-15 мск.
21. О рассмотрении соответствия профессионального уровня претендентов на замещение вакантных должностей научно-педагогических работников института Финансов, экономики и управления квалификационным требованиям / Выписка из протокола заседания конкурсной комиссии университета №1 от 02 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sevsu.ru/images/pdf>. Время доступа 05.12.2015: 09-12 мск.
22. Положение о конкурсе на замещение должностей работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу и научных работников / Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.cfuv.ru/wp-content/uploads/2014/11/pril253.pdf>). Время доступа 03.10.2015 : 21-34 мск.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ- РЕСУРСОВ

Кондрашова О.А.

**ГБОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат для
одарённых детей Оренбуржья», г. Оренбург**

Современный ритм жизни требует от учителя освоения всё новых и новых технологий и методик для работы с учащимися. Постоянная загруженность преподавателя не позволяет ему в полной мере уделить внимание всем учащимся в классе, в зависимости от уровня знаний и способностей. Тогда на помощь приходят современные технологии, позволяющие часть работы переложить на автоматизированные системы. Сюда можно отнести различные тестирующие системы, курсы видео-лекций, обучающие интернет-ресурсы. В этой статье будут рассмотрены сайты acmp.ru и informatics.mcsme.ru, которые могут помочь учителю информатики при проведении уроков по программированию. Цель этих сайтов – это обучение учащихся программированию и подготовка к олимпиадам различного уровня по программированию. Общим для этих интернет-ресурсов является то, что учащимся предоставляются задачи различного уровня сложности, которые проверяются автоматической тестирующей системой, позволяющей в режиме онлайн проверять решение задачи. При неправильном решении система выдаёт сообщение о типе ошибке. Учащийся может исправить своё решение и повторно отправить доработанное решение на проверку. Результаты решения задач каждого учащегося заносятся в базу данных, затем составляется рейтинг, что создаёт дополнительную мотивацию для учащегося. Теперь более подробно остановимся на каждом сайте.

Сайт проекта «Школа программиста» (<http://acmp.ru/>) изначально был создан для повышения уровня олимпиадного программирования в Красноярском крае, но в скором времени приобрёл свою популярность и в других регионах страны. На данном сайте представлено более 700 задач, автоматически проверяемых встроенной тестирующей системой. Задачи имеют разный уровень сложности, который варьируется от 1 до 100 [1]. На основе этого формируется рейтинг решенных задач каждым участником. Все задачи разбиты на 16 разделов, для некоторых задач имеется разбор. Конечно, задачи представленные на этом сайте намного легче тех задач, которые используются на аналогичных ресурсах, но они позволяют подготовить учащихся к областной олимпиаде по информатике. Кроме решения задач из разделов, можно участвовать в постоянно проводимых олимпиадах, как командных, так и личных.

Во всех задачах данные берутся из файла `input.txt` и результат выводится в файл `output.txt`. Поэтому учащиеся должны уметь работать с файлами на конкретном языке программирования. На данный момент система поддерживает решения на следующих языках программирования: Pascal, C,

C++, C#, Java, Basic, Python. Это позволяет дифференцированно подходить к процессу обучения и предоставлять учащимся выбор в освоении языков программирования. Кроме этого, для дистанционной подготовки детей к олимпиадам по программированию на сайте разработаны два курса: «Язык программирования C++», «Решение олимпиадных задач по программированию».

Первый курс направлен на изучение языка программирования C++. Целью курса является формирование базовых навыков программирования у школьников для решения олимпиадных задач и последующего перехода к изучению второго курса. Второй курс направлен на подготовку учащихся и развитие навыков к решению олимпиадных задач по спортивному программированию, что позволит им успешно участвовать в олимпиадах различного уровня и даст возможность профессионального развития в этой области. Основная аудитория - учащиеся 8-11 классов, имеющие базовую подготовку и владеющие одним из языков программирования на уровне, схожим с объемом знаний, которые ребёнок может получить после прохождения первого курса [1]. Учителю предоставлена возможность контролирования процесса выполнения задач. Для этого нужно обратиться к администратору сайта для наделения вас правами учителя. Тогда вы сможете формировать группы учащихся, отслеживать процесс выполнения заданий, а также проверять решения учащихся на списывание (рисунок 1).

Группы [олимпиады]													
ТАБЛИЦА РЕЗУЛЬТАТОВ ГРУППЫ													
Введение													
№	Ф.И.О.	Арифметика						Целые числа					
		A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
1	Беляков Андрей Владимирович	+											
2	Калева Дарья Евгеньевна	+											
3	Кузнецова Александра Сергеевна	+											
4	Марычева Дарья Александровна	+											
5	Муратов Константин Евгеньевич	+											

Автор решения:
Беляков Андрей Владимирович (26.08.2015 19:29:24)

Рисунок 1. Проверка решений на плагиат.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что в основном сайт «Школа программиста» предназначен для подготовки детей к олимпиадам по программированию и предоставляет ограниченные возможности по контролю со стороны учителя.

Более гибкими возможностями обладает сайт «Дистанционная подготовка по информатике» (<http://informatics.mccme.ru/>). Здесь представлен огромный банк задач различной сложности: от самых простых для только начинающих делать первые шаги в программировании до задач олимпиад всероссийского уровня. На этом сайте можно найти теоретический материал для изучения языков программирования Pascal, C++, Python. Очень удобным является то, что после теоретического материала, следует набор задач по изученной теме. Это позволяет использовать сайт непосредственно на уроках,

предоставляя учащимся возможность прорешивать задачи на только что изученную тему. Решения к задачам могут быть представлены на одном из языков программирования: Free Pascal, C, C++, Delphi, Java, PHP, Python, Perl, C#, Ruby, Haskell.

В отличие от сайта «Школа программиста» учащиеся пишут решение задачи, которое считывает данные со стандартного ввода-вывода, а не из файлов. После сдачи задачи на проверку в графе «Результат» учащийся может увидеть одно из возможных сообщений [2]:

- **ОК** – программа прошла все тесты, решение верное;
- **Неправильный ответ** – программа прошла не все тесты, то есть работает не во всех случаях. В этом случае в графе «Ошибка на тесте» показывается номер теста, на котором программа выдает неверный ответ.
- **Неправильный формат вывода** – означает, что на каком-то тесте программа выводит ответ не в том формате, как это требуется в условии задачи (например, выводит несколько чисел, когда требуется одно, или выводит слово, когда требуется число)
- **Ошибка выполнения** – означает, что на каком-то тесте программа выполняет недопустимую операцию (например, происходит деление на 0, выход за пределы массива или иная ошибка, которая может привести к аварийному завершению программы)
- **Ошибка компиляции** - означает, что программа содержит синтаксические ошибки из-за чего тестирующая система не способна ее откомпилировать и запустить на проверку.

Данные сообщения позволяют быстрее найти ошибку в программе.

В свою очередь для учителя есть огромные возможности по созданию собственных курсов (рисунок 2) и групп учащихся изучающих эти курсы. Каждый курс может быть разбит на определённое количество тем. Изучение каждой темы может занимать определённое количество времени (разбивка может идти по дням, неделям). Например, в классе 2 часа в неделю идёт программирование. Тогда учитель может на каждую неделю составить план решения задач, освоения определённых тем. И дети в индивидуальном темпе в течение недели будут сдавать задачи на проверку. Это тем самым облегчает работу учителя, поскольку он не будет тратить время на проверку решений, а сможет отслеживать процесс решения задач через личный кабинет и видеть, как и когда каждый ученик решал задачи.

Для того, чтобы курс могли проходить только определённые группы учащихся создана возможность задания пароля на курс. Курс может включать в себя помимо задач ещё и теоретический материал, тестовые задания, таблицу результатов и пр.

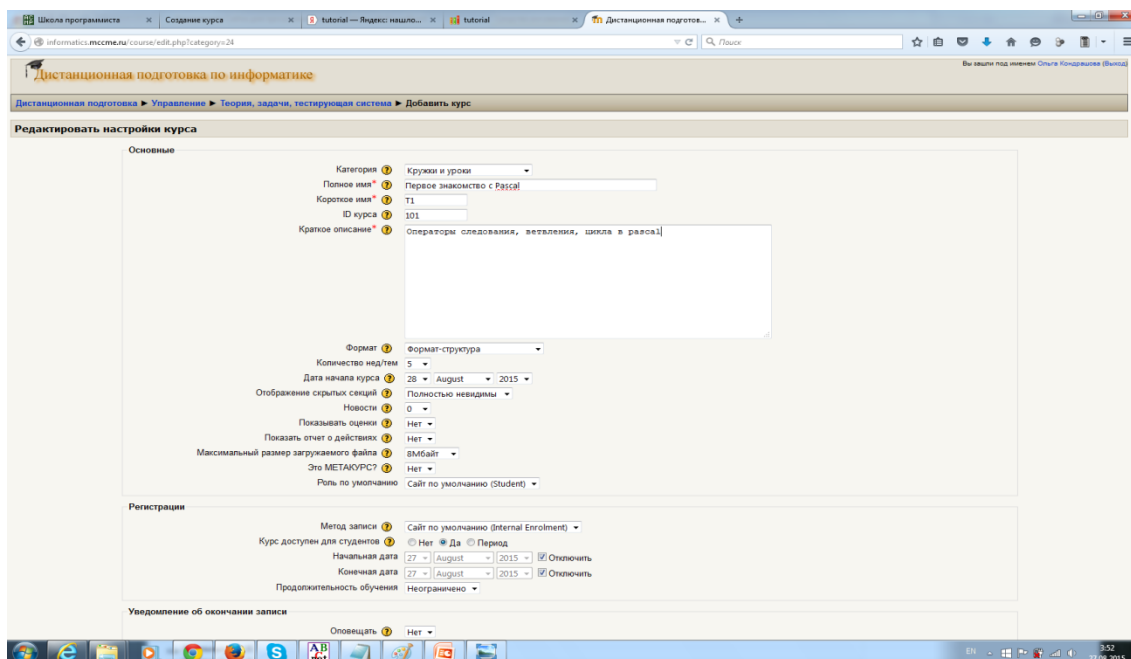


Рисунок 2. Процесс создания курса

Такая система работы имеет следующие преимущества:

- 1) Учитель обозначает набор задач, которые учащиеся должны решить за определённый срок (это может быть день или неделя).
- 2) Если учащийся пропустил занятие, то он сможет, ознакомившись с теоретическим материалом, также освоить тему дистанционно.
- 3) Каждый учащийся в собственном темпе может решать задачи и сдавать их на проверку сколько угодно раз, пока не получит верное решение.
- 4) Создание различных курсов и групп учащихся, большой банк задач позволяет проводить дифференцированное обучение.
- 5) Открытая таблица результатов стимулирует мотивацию к решению большего числа задач.

В заключение хочется сказать, что использование этих интернет-ресурсов существенно облегчает работу учителя, беря на себя рутинную работу по проверке решений, предоставляет учащимся возможность выбирать любой язык для изучения, позволяет проводить дистанционное обучение, увеличивает мотивацию учащихся к изучению информатики в целом и программирования в частности.

Список литературы

1. Школа программиста [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://acmp.ru/> - 10.12.2015.
2. Дистанционная подготовка по информатике [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://informatics.mccme.ru/> - 03.11.2015.

СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Майгельдиева Ш.М.

Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата,
Республика Казахстан, г. Кызылорда

Состояние образования нашей республики, начиная с 90-х годов XX века, можно охарактеризовать философской категорией «движение»: идет активный поиск социальных, педагогических новшеств, адекватных целям системы образования.

Со дня обретения Казахстаном независимости, одним из важных векторов государственной политики стало создание новой модели казахстанской системы образования с учетом складывающихся политических, экономических и социальных условий. Правовой основой ее реализации были первые законы: «Об образовании» /1991/ и «О высшем образовании» /1993/ с соответствующими поправками, которые вносились в них периодически в течение всего времени их действия. Реформирование системы образования проходило в несколько этапов:

- 1991 - 1993гг. – этап становления законодательной базы;
- 1993 - 1995гг. – этап концептуального пересмотра содержания образования на всех уровнях;
- 1996-1997гг. - этап продолжения работы по концептуальному обновлению содержания образования и начала реализации долгосрочных государственных программ по разработке учебников нового поколения и информатизации системы образования;
- 1998- 2001гг. – этап разработки и утверждения документов стратегического характера: «Закон об образовании» (1999), Государственная программа «Образование» (2000), Программа экологического образования (1998) и др.

В последующие годы значительными документами становятся Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан (2009), Государственная программа развития образования РК на 2005-2010, Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы, Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы. Для научно-методического обеспечения реформирования образования создан ряд специализированных институтов и центров. По поручению Главы государства открыта Казахская Академия образования с институтами общего образования, воспитания, профессионального образования и центром непрерывного образования, созданы Национальный центр государственных стандартов и тестирования, Республиканский центр информатизации образования. Согласно указанным документам, основными базовыми характеристиками проводимой в настоящее время реформы системы образования являются:

- опора на имеющийся структурный потенциал системы образования, накопленный в предыдущие годы;
- преобразование структуры образовательных учреждений с учетом условий и потребностей рыночной экономики;
- создание в сфере образования новых учебных структур;
- дифференциация подходов к преобразованию разных ступеней образования, особенно при реформировании высших ступеней образования;
- укрепление экономической базы образования и расширение форм каналов финансирования данной сферы;
- сохранение государственного контроля за качеством образования и разработкой приоритетных направлений и программ образования.

За основу реформирования и модернизации образования в Казахстане была взята система развитых стран, предусматривающая программную дифференциацию, ориентированную на переход от «образования для всех» к модели «образование по выбору», «образование в течение всей жизни». Республика Казахстан является первым Центрально-Азиатским государством - членом Болонского процесса и полноправным участником Европейского пространства высшего образования. Дата 11 марта 2010 года вошла в историю казахстанского высшего образования как День подписания Болонской Декларации по решению Комитета Министров образования стран-участниц Болонского процесса (46 стран). Наша республика стала 47 страной-участницей Болонского процесса.

Реформа, осуществляемая в настоящее время, затрагивает все уровни образования. Нужно отметить, что реформы образовательной системы Казахстана в период независимости были направлены как на изменение внешней стороны системы образования, так и на осмысление и модернизацию содержательных и процессуальных аспектов школьного, вузовского, послевузовского образования. Важнейшими из стратегических ориентиров развития системы образования республики служат положения Декларации «Образование для всех» Всемирного форума по образованию, прошедшего в Дакаре в 2000 году, который, актуализируя обеспечение базового образования хорошего качества, определил шесть главных целей, среди которых хочется особо подчеркнуть следующее: «улучшение всех аспектов качественного образования и обеспечение его превосходного качества посредством достижения общепризнанных результатов обучения всеми; и что цели образования для всех должны быть достигнуты всеми странами к 2015 году». Эта задача выполнена страной.

В Стратегической программе развития образования РК на 2011-2020 годы отмечается, что на сегодня главной целью является создание единой национальной системы образования и обеспечение интеграции национальной системы образования в общемировую, с другой. Современная казахстанская система образования находится в стадии динамичного обновления, импульсом которому послужили, с одной стороны, процессы реформирования общества в целом, а с другой - логика развития самой образовательной системы. Система образования развивается в направлениях повышения её

дифференцированности, вариативности, интегрированности образовательных программ, гуманизации и гуманитаризации образования. Признание необходимости инновационных преобразований в педагогической науке способствовало появлению в массовом порядке инновационных школ, таких, как Назарбаев Университет, Назарбаев Интеллектуальная Школа, внедрению в педагогический процесс новых технологий; переходу на 12-летний цикл обучения в общеобразовательной школе, переходу на многоуровневую подготовку специалистов – бакалавриат, магистратура, PhD докторантура; обучение студентов по академической мобильности, на смену традиционно-исполнительской деятельности педагога приходит деятельность проблемно-исследовательского, творческого характера, состав педагогических кадров улучшается качественно в режиме повышения квалификации через созданные Центры «Орлеу» и Педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», разработавших совместно с международным экзаменационным советом Кембриджского университета многоуровневые программы курсов повышения квалификации казахстанских учителей с использованием лучшего мирового опыта.

Сегодня большинство образовательных учреждений работает в режиме инновационной деятельности. Для республики в русле современных образовательных идей перспективно рассмотрение так называемой личностноориентированной парадигмы образования, предполагающей продуктивное развитие обучающегося, повышение возможностей формирования личности, ее адаптации в современном динамичном обществе.

В контексте сказанного выше, можно сделать следующие выводы. Современное состояние отечественного образования требует критического осмысления достигнутых результатов. Изменения, происшедшие в Казахстане за последние годы, настойчивое продвижение казахстанского общества к рыночной экономике и демократическому устройству повысили степень свободы, расширили поле для проявления инициативы и свободного выбора, серьезно изменили цели, содержание и функции образования, раздвинули его горизонты.

Глава государства Нурсултан Абишевич Назарбаев уделяет особое внимание вопросам реформы образования, подчеркивая, что «Наш путь в будущее связан с созданием новых возможностей для раскрытия потенциала казахстанцев. Развитая страна в XXI веке – это активные, образованные и здоровые граждане. Что нам нужно сделать для этого? Во-первых, все развитые страны имеют уникальные качественные образовательные системы. Нам предстоит большая работа по улучшению качества всех звеньев национального образования»[1]. В Послании народу «Казахстан в новой глобальной реальности: рост, реформы, развитие» от 30 ноября этого года Президент страны особо подчеркнул необходимость максимального развития системы подготовки технических кадров. «Техническое и профессиональное образование должно стать одним из основных направлений инвестиционной политики», - отметил Н.А.Назарбаев [2].

Нужно здесь отметить, что в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы указано, что с 2015 года отдельные образовательные программы среднего профессионального образования будут отнесены к третичному образованию (прикладной бакалавриат). Одобренным на пленарном заседании Мажилиса Парламента Республики Казахстан от 27 сентября 2015 года Проектом Закона Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам образования» вводятся понятия «прикладной бакалавриат», «прикладной бакалавр», что позволит ввести новые программы по практико-ориентированной части подготовки специалистов.

Но самое главное в законопроекте понятие «дуальное обучение» приведено в соответствии с проектом Трудового кодекса Республики Казахстан (новая редакция), в частности норма дополнена равной ответственностью предприятия, учебного заведения и обучающегося. Законопроектом вводится норма по определению доли учебного процесса, реализуемого на предприятии для образовательных программ по дуальной форме обучения, не менее 60% производственного обучения и практики на базе предприятия. Надо уже решать эти вопросы сегодня.

Дальнейшее развитие казахстанской системы образования во многом зависит от быстроты адаптации образования в соответствии со следующими приоритетами, способными обеспечить отечественной системе образования режим саморазвития в условиях динамично меняющегося современного мира, это:

- образование как фактор прогресса;
- образование для мира и согласия;
- образование для всех;
- образование для жизни и труда;
- образование в течение всей жизни;
- образование как открытая система.

Интеграция системы казахстанского образования в мировое образовательное пространство требует определения долгосрочных перспектив образования как стратегического ресурса развития нашей страны. Эволюционный путь развития образования актуализирует обоснованные, подкрепленные научным материалом нововведения с учетом перспективы организации в республике единого образовательного пространства.

Мы солидарны с мнением казахстанских ученых Таубаевой Ш.Т. и Лактионовой С.Н. в том, что модернизация образования как «ввод усовершенствований, отвечающих современным требованиям» не самоцель, а эволюционный путь развития образования как системы [3].

При этом следует учесть, что сам по себе **процесс модернизации** системы образования предполагает преодоление существенных элементов старого порядка, выработку новых идей и, естественно, формирование **инновационных механизмов и методов** управления.

Список литературы

- 1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» - Астана, 17 января 2014г.*
- 2. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу «Казахстан в новой глобальной реальности: рост, реформы, развитие» - Астана, 30 ноября 2015г.*
- 3. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования / Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. - Алматы : Ғылым, 2001. - 296 с.*

СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКА ОРЕНБУРГСКОГО ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Максимова Е.З.

ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»,
г. Оренбург

Образование в условиях внедрения ФГОС требует перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной и социально ориентированной направленности.

Учитывая специфичность некоторых компонентов организации довузовских общеобразовательных учреждений (пансионный характер, моногендерный состав, условная закрытость учреждения, физический отрыв от семьи и ранее сформированных групп сверстников и др.), особое значение приобретает влияние микрофакторов социализации и их агентов - лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает жизнь воспитанника.

Одним из важных условий успешной социализации воспитанников Оренбургского президентского кадетского училища является **социальная практика**.

Теорию социальных практик в социологии развивали П. Бурдье, П. Бергер, Т. Лукман, Л. Витгенштейн, Г. Гарфинкель, Э. Гидденс, К. Гирц, И. Гофман, Т. Парсонс, А. Шюц и др.

Показательный пример социальной практики приводят В. И. Добреньков и А. И. Кравченко, указывая на очередь в магазине, когда за товаром выстраивается цепочка случайных покупателей, которые сразу же подчиняются определенным правилам поведения. Никакие министерства или ведомства не устанавливали правил стояния и продвижения в очереди, однако люди добровольно подчиняются неформальным нормам. Очередь — специфическая институционализированная форма поведения, или социальная практика [3].

Заславская Т. И. отмечает: «Социальные практики представляют собой конкретные формы функционирования общественных институтов, общей же формой реализации каждого института служит совокупность соответствующих социальных практик» [4].

В социально-философском значении социальная практика, прежде всего, рассматривается, как деятельность субъекта, направленная на преобразование его социальной среды для полноценного развития самого субъекта в этой среде.

В свободных источниках встречаются различные значения понятия «социальной практики». Например, социальные практики понимаются как: 1) совокупность принятых в культуре (традиционных) способов деятельности, навыков обращения с различными предметами; 2) мышление или действие «по привычке», следование правилу, поведение, имеющее ритуальный характер; 3) частные социальные институты [9].

Более конкретное определение социальной практики приведено в свободной энциклопедии - Википедия. В данной энциклопедии социальная практика определяется как «вид практики, в ходе которой конкретно-

исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействует на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам» [17].

Некоторые авторы замечают, что социальная практика может рассматриваться в широком и узком смыслах. Под социальной практикой в широком смысле обычно понимают ситуацию, в которой человек получает социальный опыт.

Социальная практика занимает центральное место в социальном проектировании. Н.Ф. Логинова и С.Х. Самсонова понимают под социальной практикой вид деятельности старшеклассника, направленный на приобретение позитивного социального опыта, в котором он получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе [6].

Описывая технологию социального проектирования, С.М. Азаркина, Г.М. Беспалова, Н.М. Виноградова определяют социальную практику как процесс освоения, отработки социальных навыков, а также познание не внешней, внутренней, скрытой сущности социальной действительности [16, с. 29].

Итак, анализ научной и учебно-методической литературы позволил выявить следующие значения понятия «социальная практика» в педагогической науке:

ситуация – совокупность обстоятельств, условий, создающих социальные отношения;

деятельность – форма социальной активности;

процесс – определенная последовательность действий, носящих преобразующий социальный характер;

функция – вид деятельности, направленный на приобретение позитивного социального опыта, для получения навыков социальной компетентности и реального действия в обществе и др.

Принципиальное отличие рассмотренных определений состоит в ключевом слове – «ситуация», «деятельность», «процесс», «функция» и т.д. Общим же является явный преобразующий, социально значимый характер социальной практики, который отражает социальное взаимодействие человека.

В нашем понимании, социальная практика - вид деятельности, направленный на формирование позитивных социальных изменений, а значит, училище становится естественной площадкой социальной практики.

Основные задачи социальной практики:

2.создание условий для осознанного выбора индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;

3.создание условий для формирования у обучающихся уникальных актов действия, таких как "ответственность", "решение", "выбор", "понимание";

4.создание условий для получения навыка социальной компетентности, большой открытости реалиям мира, умственного и нравственного воспитания.

Социальные практики в президентском кадетском училище по степени активности ее участников подразделяются на следующие виды:

1) пассивная (учебные социально-практические ситуации на уроках и занятиях, встречи с представителями социальных институтов, оценочная деятельность);

2) активная (волонтерская деятельность, шефская работа, концертные бригады, культурно-массовая деятельность, участие в кадетском самоуправлении, в социальных и исследовательских проектах, прохождение летней практики и т.п.).

По месту прохождения социальная практика представлена следующими видами: внешняя (за пределами училища) и внутренняя (в пределах образовательной среды училища).

Места прохождения социальной практики:

Внутренняя практика:

- типография училища;
- работа в издательстве;
- библиотека;
- музей;
- шефство над младшими курсам;
- организация и проведение предметных и тематических мероприятий для кадет;
- деятельность по развитию ученического самоуправления в училище.

Внешняя практика:

- организация и проведение мероприятий для социума;
- осуществление посильной помощи социально незащищенным слоям населения (помощь пенсионерам, ветеранам войны и труда, инвалидам);
- создание и реализация проектов социальной направленности;
- деятельность по профилактике социальных пороков: курения, употребления спиртных напитков, наркомании, сквернословия;
- деятельность по организации активного отдыха кадет разных возрастов в выходные и каникулярные дни;
- участие в социально-значимых формах реализации творческой активности кадет (выставках, смотрах, конкурсах, фестивалях, ярмарках и т.д.);
- практическая работа по реализации инициатив, имеющих социально-значимые ценности;
- участие в волонтерском движении различной направленности и пр.

Особым видом социальной практики в училище является **Летняя учебная практика** – составная часть образовательной программы училища, которая определена в графике учебного процесса на 36,37 неделе учебного плана. Это часть образовательной деятельности, в период которой осуществляется гармоничное сочетание профессиональной ориентации кадет и образовательного досуга. Практику проходят кадеты 5-8, 9 и 10 классов в обязательном порядке.

Практика проводится по модулям:

- учебно-исследовательская работа;

- подготовка кадет к военной службе и их военно-профессиональная ориентация;
- военно-спортивное совершенствование.

Целями практики являются:

- формирование универсальных учебных действий на основе интеграции дисциплин базового и дополнительного образования через учебно-исследовательскую деятельность;
- подготовка кадет к военной службе.

Задачи практики в области учебно-исследовательской деятельности: для кадет 5-х классов:

- сформировать умение работать с научной литературой (составлять конспект статьи).

для кадет 6-х классов:

- познакомить с особенностями написания исследовательской работы по теме (согласно выбранной предметной области).

для кадет 7,8 и 10 классов:

- выполнить практическую часть учебно-исследовательской работы в соответствии с индивидуальной тематикой и защитить работу в публичной форме.

Задачи практики в области подготовки кадет к военной службе и их военно-профессиональной ориентации:

- оценить знания, умения и навыки кадет по предмету «Основы военной подготовки»;

- стимулировать кадет к изучению предмета «Основы военной подготовки», к выполнению требований Устава училища и Общевоинских Уставов Вооруженных Сил Российской Федерации применительно к образовательному процессу училища;

- привить кадетам навыки выполнения правил воинского этикета;
- ознакомить кадет с особенностями образовательного процесса в высших военных учебных образовательных организациях;

- познакомить кадет с основным вооружением и боевой техникой, изучаемой в рамках военной специальности;

- ознакомиться с порядком организации внутренней службы в высшем военном учебном заведении;

- определить профессионально-психологические качества, предъявляемые к выпускникам в соответствии с их должностными предназначениями;

- подготовить кадет к решению военно-спортивных задач в период подготовки во внеурочное время;

- научить кадет применять полученные при изучении учебных предметов знания для решения военно-прикладных задач и заданий;

- формировать навыки слаженных действий в составе отделения при выполнении различных задач;

- доказать кадетам на личном опыте необходимость единоначалия при действиях в составе отделения;

- провести подготовку по стрельбе из АК-74 и Пистолета Марголина.

Задачи практики в рамках военно-спортивного совершенствования кадет:

- провести апробационный этап внедрения всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» среди кадет училища;
- укрепить здоровье кадет, пропагандировать здоровый образ жизни, развить физические и морально-психологические качества кадет;
- выявить сильнейших спортсменов и спортивных команд (учебных классов).

В училище введено в действие положение о летней учебной практике.

Содержание практики и организационные мероприятия закрепляются ежегодно приказом начальника училища.

Таким образом, социальная практика помогает кадетам адаптироваться в социуме, учит общаться и бесконфликтно решать проблемы, выполнять различные социальные роли, знакомит с особенностями военных профессий, позволяя, тем самым, правильно выбрать свой жизненный путь. Поскольку основными характеристиками социальной практики являются творчество, диалог, сотрудничество, то участие подростков в разных видах социальных практик обеспечивают возможность более полного раскрытия себя в отношениях с окружающими через положительные изменения в социуме.

Список литературы

1. Вульф Б.З. *Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию.* – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 192 с.
2. Гидденс, Э. *Устроение общества: Очерк теории структуризации.* — М.: Академический проект, 2005. – 525.
3. Добренков В. И., Кравченко А. И. *Методы социологического исследования.* – М.: ИНФА-М, 2004. – с. 78.
4. Заславская, Т. И. (2001) *О субъектно-деятельностном аспекте трансформационного процесса // Кто и куда стремится вести Россию? Акторы макро-, мезо- и микроуровней современного трансформационного процесса / под общ. ред. Т. И. Заславской. М. : МВШСЭН. С. 3-15.*
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. *Словарь по педагогике.* – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
6. Логинова Н.Ф., С. Х. Самсонова. *Педагогическое сопровождение социальной практики* <http://www.cs-network.ru/library/?content=doc&id=208>.
7. *Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / Под ред. Кривопаловой Н. А., Ушаковой Н. Н.;*
8. *Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области.* – Курган, 2009. – 76 с.
9. *Методический сборник «Социальное проектирование в сфере молодежной политики»* <http://www.edu53.ru/politics/recomendation>.
10. «*Мир словарей*» — коллекция словарей и энциклопедий http://mirсловarei.com/content_soc/SOCIALNYE-PRAKTIKI-7545.html.
11. *Педагогический словарь: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И.*

- Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
12. Перевозникова Н. Ю. Социальная практика как технология реализации компетентностного образования в школе
http://www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1219_1.pptx.
13. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
14. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Марджахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
15. Социальная практика // Википедия – свободная энциклопедия <http://ru.wikipedia.org/wiki/> Чащина А.А. Социальное проектирование и социальная практика // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. - Красноярск, 2006. - № 3/2. с. – С. 43 – 46.
16. Школа взросления. – Библиотека культурно-образовательных инициатив. М.: Эврика, 2004. – 128 с.
17. <https://ru.wikipedia.org/wiki>

СОХРАНЕНИЕ И СБЕРЕЖЕНИЕ СЕМЬИ – НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ СОВРЕМЕННОГО ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА НА ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Марченко Л.А.

**Комитет Общественной палаты Оренбургской области по социальной
политике, защите семьи, материнства и детства, г. Оренбург**

Актуальные политические и экономические процессы на постсоветском пространстве требуют активного включения в них женщин для объединения и сплочения общества в дружную семью, обеспечения мира и стабильного развития стран Евразии. Это тем более необходимо в связи с создавшимся в мире напряжением в международных отношениях. Происходящие события на планете показали, насколько хрупок этот мир, и насколько бережно нужно к нему относиться. Как раз в такие времена как никогда нужна консолидация всех здоровых сил, необходимо объединение женщин на евразийском пространстве для решения общих проблем. Именно об этом шёл разговор на первом евразийском форуме в Санкт-Петербурге. По его итогам принята резолюция с рекомендацией расширять сотрудничество женщин разных стран и распространять опыт этого сотрудничества.

Идеи прошедшего форума нашли своё отражение и продолжение в регионах России и Казахстана.

16 октября в городе Уральске Республики Казахстан состоялся международный форум «Женщина. Политика. Общество».

Участники конференции обсудили вопросы успешного развития женского лидерства, сформировали ряд конкретных предложений по активному вовлечению женщин в различные сферы жизнедеятельности, а также высказали предложение продолжить общение на евразийском уровне.

Сегодняшняя наша встреча проходит на оренбургской земле, и глубоко символично, что в ней принимают участие не только представители Казахстана, но и Киргизстана, ставшего совсем недавно полноправным членом Евразийского Союза. Одним из главных вопросов, который волнует сегодня женщин наших стран – это семья, её сегодняшнее состояние и положение.

Не случайно лидеры наших стран уделяют особое внимание данным проблемам. Своё Послание к народу Казахстана «Путь в будущее» Н.А. Назарбаев завершает самыми важными аспектами мира - «семейное благополучие, безопасность, крыша над головой. Мир - это радость отцовства и материнства, здоровье родителей и счастье наших детей. Мир - это стабильная работа, зарплата и уверенность в завтрашнем дне. Мир и стабильность - это общенародное достояние, которое нужно ежедневным трудом защищать и укреплять». Его слова созвучны и словами нашего Президента В.В. Путина: «Здоровая семья и здоровая нация, переданные нам предками, традиционные ценности в сочетании с устремлённостью в будущее, стабильность как условие развития и прогресса, уважение к другим народам и государствам при

гарантированном обеспечении безопасности России и отстаивание её законных интересов – вот наши приоритеты».

Мир сегодня переживает новый этап развития, ближайшие годы, по словам Назарбаева «станут временем глобальных испытаний». И эти испытания мы ощущаем на себе.

Мир охватывает глобальная интеграция, в которой помимо передового, полно и негативно, в первую очередь захватывающие самое святое – семейные ценности и семейные отношения. Как было отмечено на состоявшемся в сентябре в Санкт-Петербурге женском Евразийском форуме, - прежде всего, мир проходит огромный смысловой кризис, огромный кризис ценностей, кризис духовности.

К сожалению, увеличивается количество гражданских браков или незарегистрированных. По итогам последней переписи в Оренбургской области из общего числа супружеских пар почти 13% состояли в незарегистрированном браке, а ещё в 2002 году доля гражданских браков была на уровне 9%.

Современное общество относится более терпимо к неполным семьям, в то время как в традиционной семейной культуре неполная семья являлась скорее исключением. Между переписями населения 2002 и 2010 годов число полных семей сократилось на 11,2%, а число неполных семей выросло на 3%. Каждый 3-й ребенок проживает в неполной семье, 88% из них это материнские семьи.

Изменилось и отношение женщин к браку, семье. Сегодня они получают всё большую финансовую независимость, нередко зарабатывают гораздо больше мужчин, и не хотят обременять себя узами брака, рожают или берут на воспитание (усыновление) детей. К сожалению, дети в таких семьях не получают опыта традиционных семейных отношений, где есть мама и папа и, естественно, впитывают модель семьи с одним родителем. За 4 года в неполных семьях родилось 16823 ребёнка. Семья без отца становится нормой.

Молодые семьи не торопятся обременять себя детьми – для них главным является успешная карьера, материальное обеспечение.

Кроме того, в ряде стран набирают силу однополые браки.

Все это не может не беспокоить общество. Мы должны поставить заслон этим чуждым для нас тенденциям. Именно семья — обязательное условие гармоничного и счастливого развития ребенка. Мы никогда не пойдем на поводу у тех, кто идет на ревизию традиционных ценностей нашей цивилизации, на размывание того защитного слоя, которым культура, национальные традиции защищают современного человека от агрессивной внешней среды.

Эти животрепещущие вопросы, касающиеся семьи и семейных ценностей всегда находились и находятся в центре внимания органов власти и всего гражданского общества, как в России, так и в других странах Евразии.

Семья и семейные традиции в наших странах во все времена были главной ценностью общества. В прочной, надёжной семье нуждается каждый человек независимо от возраста. В прочной и надёжной семье нуждается и государство, так как сущность и смысл семьи состоит не просто в воспроизводстве населения, а в продлении рода в самом широком смысле

слова. Семья выступает как связующее звено поколений. Согласно данным последней переписи населения 89% россиян предпочитают семейный образ жизни. Для 70% россиян семья и регистрация брака входят в пятерку наиболее важных для них жизненных целей.

По словам В.В. Путина, «наши демографические программы доказали свою эффективность, и мы продолжим их реализацию».

Благодаря федеральной программе материнского (семейного) капитала, а также региональным мерам поддержки семей с детьми удалось существенно улучшить демографическую ситуацию в Оренбургской области по сравнению с 90-ми годами прошлого столетия.

Реализуются программы, направленные на формирование семейных ценностей у молодёжи.

В их формировании немалая роль принадлежит созданию положительного имиджа семьи, материнства, отцовства, повышению роли женщины, роли семьи в укреплении и повышении статуса семьи и семейного воспитания, пропаганды духовно-нравственных семейных традиций, добросовестного отношения родителей к воспитанию детей.

С этой целью в области ежегодно проводятся торжественные церемонии вручения областной премии женщинам, признанным лучшими в различных номинациях, областные конкурсы «Лучшая многодетная семья Оренбуржья», областной форум «Матери Оренбуржья» в рамках празднования Дня матери. Стали традиционными мероприятия, посвященные Дню семьи, любви и верности как дань памяти святых Петра и Февроньи.

Президентом РФ учреждён орден «Родительская слава».

В Казахстане Указом Президента 2 года тому назад объявлен День семьи. С этого времени ежегодно проводится национальный конкурс на возрождение семейных ценностей – «Мерейле отбасы» (образцовая семья).

Особая роль в укреплении и повышении статуса семьи и семейного воспитания, пропаганды духовно-нравственных семейных традиций, добросовестного отношения родителей к воспитанию детей принадлежит системе образования. В образовательных организациях успешно работает школьное управление, которое становится все более открытым и понятным для родителей и общества. На муниципальном уровне действуют 1486 родительских советов, восстановлен единый областной ежемесячный День родительского всеобуча, в рамках которого занятия с родителями проводятся во всех дошкольных и общеобразовательных организациях по программе «Педагогическое просвещение родителей».

В области действуют клубы молодых семей. В условиях работы клубов проводятся консультации специалистов по юридическим, педагогическим, психологическим и медицинским вопросам. На протяжении 8 лет в области проходит фестиваль «Молодая семья Оренбуржья».

Значимую лепту в формирование семейных ценностей вносят и представители некоммерческих общественных организаций – областной совет женщин, советы родительской общественности, многодетных семей и другие.

Можно приводить много других примеров, о которых мы неоднократно рассказывали на наших встречах с коллегами из Казахстана и других стран Евразии, перенимали опыт друг друга.

Важно, чтобы эта работа продолжалась. Ведь нас ждут непростые времена не только из-за глобальных перемен в мире. В ближайшее время начнут создавать свои семьи поколение 90-годов, когда спад рождаемости в России, по словам нашего Президента был катастрофическим. Непростая ситуация в вопросах демографии и у наших коллег. Поэтому, на первый план выходят проблемы стимулирования рождений первых детей в молодых семьях, репродуктивного здоровья молодёжи, а также принятие более действенных мер по поддержке семьи.

Нам нужно еще больше объединять усилия, ведь объединившись, мы многое можем сделать для того, чтобы сохранить семью связующим звеном между поколениями, чтобы в ней с молоком матери передавалось уважение к традициям и культурным ценностям народа, чтобы наши семьи были крепкими и счастливыми.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО СТАНДАРТА В ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Масликова Э.Ф.

**ГБУ «Региональный центр развития образования Оренбургской области»,
г. Оренбург**

Анализ, проведенного в апреле-мае 2015 года Рособрнадзором всероссийского исследования «Портрет учителя истории», в котором участвовало около шести тысяч учителей истории практически из всех регионов, включая и Оренбургскую область, акцентировал внимание педагогического сообщества на необходимости проведения комплекса мер по повышению качества исторического образования.

Для подавляющего большинства педагогов нашего региона не составило сложности ответить на вопросы, касающиеся знания конкретных событий, имен и фактов: правильные ответы составили более 70%.

Интересно, что многие учителя рассматривают предмет истории не только как формирующий понимание исторического процесса и роли России в мире, но и способствующий индивидуальному развитию школьника.

Однако исследование выявило и проблемы в подготовке учителей истории, над которыми предстоит работать. В частности, они касаются знания педагогами отдельных исторических фактов, историографии и закономерностей исторического развития общества. Более половины учителей предпочитают давать предельно обобщенные оценки исторических событий без опоры на источники.

Недостаточно готовы учителя к преподаванию региональной истории. Высокопрофессиональный уровень в этом вопросе показали лишь около 13% педагогов, участвовавших в исследовании, отдельные знания есть у 30%.

Крайне малый процент педагогов области на сегодняшний день ознакомился с содержанием историко-культурного стандарта, большинство продолжают работать по старинке. Все это потребовало от педагогического сообщества в кратчайшие сроки глубокого погружения в тему, ценностного переосмысления профессионального взгляда на свою специальность; ориентации на повышение уровня своей компетентности; принятия ответственности за результаты работы.

Министерством образования Оренбургской области были разработаны региональные мероприятия по реализации концепции исторического образования в 2015-2016 году. В апреле-мае текущего года успешно прошла апробация электронной формы единого учебника по истории России в 65 образовательных организациях области с общим охватом более полутора тысячи школьников, которая способствовала повышению интереса обучающихся к изучению предмета посредством интерактивных технологий, позволила педагогам ознакомиться с электронной версией новых учебников, их структурой и содержанием.

Следующим шагом стало создание, в соответствии с приказом министерства образования Оренбургской области, на базе муниципальных образовательных организаций региона пилотных площадок по внедрению единого учебника по истории России. Образовательное пространство области было разделено между тремя издательствами «Просвещение», «Русское Слово», «Дрофа» с целью эффективной и без значительных потерь для образовательного процесса организации непрерывного повышения квалификации учителей истории.

В сентябре 2015 года совместно с методической службой издательств и авторами-разработчиками УМК по истории России были проведены для педагогов, преподающих историю в 6 и 11 классах, а также для руководителей районных (городских) методических объединений учителей истории областные зональные совещания «Актуальные вопросы преподавания истории в контексте перехода на ФГОС и историко-культурный стандарт» в городах Орске, Оренбурге, Бузулуке.

Качество образования - основная характеристика системы образования, которая определяет соответствие образовательных результатов обучающихся, их родителей, так и общества в целом [1].

Эффективной деятельностью всей системы образования по-прежнему являются результаты итоговой государственной аттестация выпускников. В регионе число выпускников, **сдающих ЕГЭ по истории, на протяжении двух лет не увеличивается и составляет не более полутора тысяч человек.** Наибольшее количество выпускников, выбравших ЕГЭ по истории, приходится на г. Новотроицк (4,7 %), г. Орск (14,7 %), г.Оренбург (26,6%). Наименьшее количество выпускников в Ясенском (0,3%) районе.

К сожалению, хорошие результаты по предмету за последние три года показали лишь в 17 муниципалитетах из 44. В двадцати трех муниципальных образованиях знания выпускников были катастрофически низкими. Региональный средний балл по истории **(56,8) не увеличивается на протяжении трех лет**, всего 97 участников набрали от 81 до 100 баллов; Количество стобалльников на протяжении пяти лет снизилось **с 9 (2011,2012гг.) до 2!**

Выросла доля выпускников, не преодолевших минимальный порог;

В целом по результатам экзамена становится очевидным, что затруднения у выпускников области по-прежнему вызывают вопросы, связанные с историей смутного времени, социально-экономическим и политическим развитием России в 17 веке, историей России второй половины 19- начала 20 века, Гражданской войной, Великой Российской революцией, историей России периодов «оттепели», «перестройки», а также в период кризиса советской системы.

Достаточно на низком уровне выпускники-2015 года справились с заданием, которое требует знания фактов героизма советских людей в годы Великой Отечественной войны, историей становления России (90-е – 2012гг.), хотя в анкетировании, проведенном региональным центром, 73% респондентов отметили, что данный раздел вызывает наибольший интерес у обучающихся.

Сложностью стало то, что выпускники, даже владея материалом, не умеют смотреть на историческую ситуацию с разных сторон, воспринимая ее односторонне (либо ориентируясь только на материал из учебника, либо на позицию учителя, если она является односторонней). По-прежнему, на недостаточном уровне находится выполнение группы заданий, связанных с работой с исторической картой. В целом показатели ЕГЭ по истории 2015 года по сравнению с 2014 незначительно, но снизились. Потому особую тревогу и озабоченность среди педагогов и обучающихся вызывает введение в КИМы-2016 исторического сочинения, которое потребует от выпускника школы умения сопоставлять и рассуждать. Передовой международный и российский опыт говорит о том, что умение интерпретировать результаты оценки качества образования и доводить их до представителей заинтересованных сторон является неотъемлемой частью любой программы оценки учебных достижений [2]. С этой целью для руководителей муниципальных методических служб ГБУ «Региональный центр развития образования Оренбургской области» были разработаны и направлены аналитические справки по результатам государственной итоговой аттестации в 9, 11 классах по предмету история, методические рекомендации по повышению качества подготовки выпускников общеобразовательных организаций области к государственной итоговой аттестации по истории. На уровне каждого муниципального образования разработан комплекс мер по повышению качества исторического образования, включающий в себя открытые уроки, мастер-классы, семинары-практикумы, научно-практические конференции. В осенний каникулярный период было проведено тестирование обучающихся, предполагающих сдавать в 2015-16 учебном году ЕГЭ по истории, с целью дальнейшей коррекции индивидуальных образовательных маршрутов, оказания адресной помощи в подготовке к итоговой аттестации по данному предмету. Наиболее мотивированные одиннадцатиклассники получили возможность заниматься на базе вузов с лучшими преподавателями-тьюторами

На основе анализа мониторинговых исследований, анкетирования педагогов по поручению министра образования была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации учителей истории на базе ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», которая в ноябре текущего года позволила обучить свыше 650 учителей истории методике написания исторического сочинения.

Первая сессия была теоретической, где лучшие лекторы – историки ведущих московских вузов, представители издательств осветили трудные вопросы истории России. Полезным для педагогов, преподающих данный предмет в 11 классах, стал авторский семинар заместителя председателя Федеральной комиссии разработчиков контрольных измерительных материалов ЕГЭ по истории ФИПИ Артасова И.А., на котором подробно освещены изменения в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ 2016 года, предложен пошаговый алгоритм написания исторического сочинения в соответствии с критериями, а также практические занятия по написанию исторического сочинения и их анализу.

В декабре для слушателей курсов организованы семинарские занятия, посещение открытых уроков у лучших педагогов Оренбуржья, тестирование и индивидуальное консультирование

В ходе мероприятий учителя истории знакомятся с перечнем обязательных для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий, основными подходами к преподаванию отечественной истории в современной школе, методикой подготовки к написанию исторического сочинения. В январе будут предложены двухдневные мастер-классы лучших педагогов истории Оренбургской области.

Утвержденный историко-культурный стандарт направлен на повышение качества школьного исторического образования, развитие исследовательских компетенций учащихся общеобразовательных школ, формирование единого культурно-исторического пространства Российской Федерации, а значит, он потребует от всех участников образовательного процесса не только осмысления, но и действенных результативных мер.

Список литературы

- 1 Решетникова О.А. Назначение технологии в системе оценки качества образования и основные принципы организации процедур оценивания//Управление образованием: теория и практика. №4, 2013, стр.72.*
- 2. Вальдман И.А. Походы к управлению качеством образования на основе использования процедур оценки образовательных достижений учащихся//Управление образованием: теория и практика. №4, 2013, стр.65.*

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Маяковская Т.К.
МОАУ «Гимназия №2», г. Оренбург

Изменение социально-экономической ситуации в стране, жизненных приоритетов молодежи, возросший интерес молодежи к получению высшего образования, в том числе к его продолжению в России и за рубежом, повышение требований вузов к базовой подготовке абитуриентов по профилирующим дисциплинам определили необходимость создания довузовской подготовки в форме предпрофильного и профильного обучения. На основе профилизации образования, дифференцированного содержания, организационных форм и методов обучения, опираясь на познавательные потребности, склонности, интересы, способности обучающихся могут быть решены и другие не менее важные для модернизации современного образования задачи: разностороннее развитие способностей, навыков самообразования, саморазвития, самореализации обучающихся, формирования у молодежи готовности и адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям жизни, компетентностей, опыта взаимодействия в социуме.

Профильное обучение обеспечивает решение других задач, таких как обеспечение поступления в вуз, обоснование и реализация мотивов обучения, обеспечение условий для непрерывного развития индивидуальных способностей личности обучающегося, удовлетворение ее познавательных интересов и запросов, реализация углубленной профессиональной ориентации школьников, формирование профессионального самоопределения, создание комфортной психологической обстановки, партнерских отношений как между обучаемыми и обучающими, так и между самими обучаемыми.

Профильное обучение выполняет следующие функции: компенсирующая (цель – ликвидация пробелов общего образования в небольших группах, классах), развивающая, адаптирующая к учебному процессу в вузе (как по содержанию образования, так и по технологиям).

Профильное обучение особо актуально на старшем этапе обучения в связи с тем, что в период подготовки к будущей трудовой деятельности возникает необходимость и возможность эффективного профессионального самоопределения.

Именно на старшем этапе образования обучающиеся могут осознанно строить свою деятельность по достижению цели, адекватно оценивать ее результаты, формировать систему ценностей, опыт взаимодействия в группе, социуме. В этот период формируется реальная картина мира, адекватная современному уровню знаний и уровню образовательных программ в инновационной сфере профильного образования.

Профильное обучение старшеклассников – это взаимосвязанный процесс преподавания базовых, профильных предметов, элективных курсов, социальной и учебно-производственной практик в сети образовательных учреждений

(общеобразовательных, высшего профессионального образования, дополнительного образования детей), организаций (культуры, физической культуры и спорта, социальной сферы, юридических организаций) и учения обучающихся на старшей ступени школы по освоению индивидуальных образовательных программ личностного и профессионального самоопределения и дальнейшей социализации. Профильное обучение обусловлено необходимостью освоения старшеклассниками социального опыта в виде совокупности знаний, способов действия, ценностных отношений и творчества, которые позволяют реализовать собственные потребности, интересы и способности в специально организованном педагогическом пространстве с совокупностью определенных сред.

Профильное обучение призвано не только подготовить обучающихся к поступлению в высшие учебные заведения, но и обеспечить готовность продолжения обучения в системе профессионального образования. Профильная составляющая предполагает ознакомление с избранной сферой деятельности и предметную подготовку по блоку профильных дисциплин.

Специальная составляющая учебного профиля предусматривает элективную подготовку по выбору старшеклассников в одной из конкретных областей практической деятельности как уточнение их индивидуальных предпочтений. Таким образом, обучение по избранному профилю предполагает дополнительную теоретическую и практическую подготовку по предметам данного направления, трудовые практикумы прикладного характера, курсы по выбору, способствующие конкретизации и углублению основных дисциплин, а также учебно-производственные практики, направленные на получение предпрофессиональной подготовки обучающихся.

Специфика профильного обучения определяется его содержанием по набору предметов, глубиной их изучения и соотношением теоретического и прикладного разделов учебной программы, характерной особенностью которой является ее практическая направленность. Таким образом, учебные планы школы могут включать в себя блоки общеобразовательных и профилирующих дисциплин, соотношение и содержание которых определяет структуру учебного процесса. Основой профильного обучения может стать система дифференцированной предметной подготовки. Варианты планирования тех или иных профилей обучения возможны посредством различных сочетаний образовательных областей базисного учебного плана школы. На их основе возможна организация комплекса направлений подготовки старшеклассников в систему последующего профессионального обучения в принятой классификации предметов труда.

На всех этапах обучения школьников их профильная подготовка ориентируется на реализацию системы подцелей: получение базового и специализированного образования; формирование качеств современной личности; развитие индивидуальности, включая жизненное, социальное и профессиональное самоопределение учащихся. Достижение главной цели – готовности выпускников школы к труду и получению профессии – определяет необходимость обеспечения гармоничности профильной подготовки

школьников во всех сферах деятельности человека в соответствии с разнообразием предметов труда. Это положение выступает основанием развития взаимодействия различных образовательных областей и является основополагающей идеей данной концепции. Реализация этой идеи направлена на обеспечение индивидуально - ориентированного и социально - значимого подхода к профильной подготовке школьников.

Конструирование профильного содержания основывается на принципах непрерывности и преемственности программ, дифференцированных и адаптированных по уровням сложности, на основе деятельностного и практико – ориентированного подходов к реализации содержания программ, с единой системой результатов и системой их оценивания.

Учебный процесс предусматривает: проектирование профиля обучения через интеграцию базового учебного плана и учебного плана блока дополнительного образования; формирование индивидуальных образовательных маршрутов; проектирование социально – образовательных ситуаций, моделирующих различные виды деятельности, влияющих на выбор варианта профиля обучения и деятельности; организацию проектной и исследовательской деятельности, усложняемой в соответствии с возрастом обучающихся.

Содержание системы профильной подготовки школьников может быть представлено в виде комплекса разделов по указанным сферам трудовой деятельности. Профильное обучение призвано решать вопросы учебной подготовки с учетом возрастной динамики ее целей и задач. Проблемы социально – профессионального самоопределения и развития обучающихся и специализированная подготовка школьников должны приобретать профессионально – значимый характер, начиная с уровня предпрофильного обучения обучающихся выпускных классов основной школы и последующего профильного и специализированного обучения старшеклассников. В свою очередь, каждая из социально-профессиональных сфер может быть представлена в виде интегративного комплекса областей практической деятельности в техническом, естественно - научном, эстетическом, социальном, информационном аспектах предметов труда.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что профильное обучение является фактором социализации личности в обществе, различных его группах при освоении определенного опыта как составной части культуры, включая нормы, ценности, оказывающие влияние на формирование социально значимые качества; профильное обучение предполагает подготовку старшеклассников на основе дифференциации и индивидуализации и направлено на реализацию запросов старшеклассников в отношении продолжения образования с учетом их интересов, потребностей, способностей.

Список литературы

1. Гурина, И.А. Развитие личности старшеклассников в условиях реализации профильного обучения / И.А. Гурина, С.Ф. Кулакова // Профильная школа. - 2008. - №5. - С. 9-14.
2. Ерина, Т.М. Возможности и целесообразность вариативного осуществления профилизации образования / Т.М. Ерина // Профильная школа. - 2008. - №4. - С. 46-51.
3. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / под ред. Кривопаловой Н.А., Ушаковой Н.Н.; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2009. – 76 с.
4. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие / Н.С. Пряжников. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
5. Соболева, О.Б. Использование личного социального опыта старшеклассников при обучении обществознанию: автореф. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2004. – 25 с.
6. Утямишева, Т.Ю. Формирование социального опыта старшеклассников: автореф. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2014. – 22 с.

СОСТОЯНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО БАНКА ДАННЫХ О ДЕТЯХ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Милова О.Н.

Министерство образования Оренбургской области, г. Оренбург

В России проблема социального сиротства всегда являлась острой и волновала общественность. В 2000-е годы в стране стали происходить коренные преобразования в сфере защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей.

В 2006 году Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин сформулировал необходимость решения проблем в сфере семейного устройства детей. Для выполнения поставленной задачи началось значительное изменение всей системы защиты этой группы детей – деинституционализация форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Их устройство в замещающие семьи стало безусловным приоритетом социальной политики в России.

Важным документом, который определяет политику государства в сфере семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является Федеральный закон от 16 апреля 2001 года №44-ФЗ «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей».

Закон определяет порядок формирования и использования государственного банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей.

Государственный банк данных о детях – это важный ресурс, позволяющий вести учет детей, оставшихся без попечения родителей, а также закрепленные законодательством Российской Федерации технологии и административные процедуры по подбору и передаче детей в семьи граждан.

По состоянию на 1 января 2015г. на региональном учете в государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей, состояло 1683 ребенка, оставшегося без попечения родителей.

В области наблюдается тенденция по сокращению количества детей, оставшихся без попечения родителей, состоящих на учете в банке данных. В 2014г. количество детей, состоящих на учете в государственном банке данных о детях, сократилось на 9,1 процентов.

По состоянию на 01.10.2015г. на учете в ГБД состоял 1351 ребенок (и 14 детей, находящихся на первичном учете), на 01.11.2015г. – 1311чел. (18 – на первичном учете), на 01.12.2015г. – 1293 (25 – на первичном учете).

За 10 месяцев 2015г. поставлено на учет 204 ребенка, снято с учета – 492 ребенка. Количество детей, состоящих на учете в ГБД, сократилось на 22,2% (на 01.12.2015г. – на 23,2%).

**Состояние государственного банка данных о детях,
оставшихся без попечения родителей**

	На 01.01. 2011	На 01.01. 2012	На 01.01. 2013	На 01.01. 2014	На 01.01. 2015	На 01.11. 2015
Количество детей, состоящих на учете в государственном банке данных о детях	1978	1867	1918	1837	1683	1311
Поставлено на учет в банк данных (за год)	1117	762	798	806	725	204
Снято с учета в банке данных (за год)	979	873	747	887	879	492

По данным, представленными территориальными органами опеки и попечительства, на 01.11.2015 в области насчитывалось 8270 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них 6959 детей находилось на воспитании в замещающих семьях, что составило 84,1% от общего числа детей данной категории.

За 10 месяцев 2015г. выявлено 856 детей.

В замещающие семьи передано 895 детей, из них:

- под опеку – 721 чел.;
- в приемную семью – 131 чел.;
- усыновлено – 43 чел.

За 10 месяцев общая численность детей, переданных на воспитание в семьи, а также возвращенных родителям из организаций для детей-сирот и переданных под предварительную опеку составила 1196 человек.

Численность детей, переданных в семьи, превысила численность выявленных детей, оставшихся без попечения родителей, на 49,3%.

**Численность детей, состоящих на учете в региональном
(государственном) банке данных по возрастным категориям
несовершеннолетних (по состоянию на ноябрь 2015 г.)**

Возрастные категории детей	Количество детей	Доля детей, состоящих а учете в ГБД
0-4 лет	109 чел.	8,3 %
4-7 лет	113 чел.	8,6 %
7-10 лет	172 чел.	13 %
10-15 лет	458 чел.	34,9 %
15-18 лет	461 чел.	35,1 %

В ходе проведения исследования было выявлено, что в региональном банке данных о детях у 553 несовершеннолетних нет родных братьев и сестер, это составляет 42,1 % от общего количества детей, состоящих на региональном учете.

760 детей являются сиблингами, т.е. детьми, у которых есть один или несколько братьев и сестер (57,9 %).

497 детей имеют совершеннолетних родственников (бабушки, дедушки, тети, дяди, родные сестры и братья, достигшие возраста 18 лет), что составляет 37,8 % от общего количества детей, состоящих на учете в банке данных о детях.

Наличие родственников, а также родных братьев и сестер является существенным препятствием для передачи детей в семьи граждан. Практика показывает, что значительная часть кандидатов в усыновители, опекуны (попечители) предпочитают принимать в свою семью 1 ребенка. Как правило, граждане учитывают наличие родственников, а также их связь с несовершеннолетними детьми.

Причины отсутствия родительского попечения несовершеннолетних, состоящих на учете в региональном банке данных о детях

Причины отсутствия родительского попечения	Количество детей (чел.)	Доля детей (проценты)
Письменное согласие матери на усыновление (удочерение) ребенка	150	11,4
Письменное согласие отца на усыновление (удочерение) ребенка	44	3,3
Смерть матери	263	20
Смерть отца	195	14,8
Решение суда о лишении родительских прав матери	684	52
Решение суда о лишении родительских прав отца	262	20
В свидетельстве о рождении в графе «отец» стоит прочерк	575	43,8
В свидетельстве о рождении в графе «мать» стоит прочерк	32	2,4
Решение суда об ограничении в родительских правах матери	47	3,6
Решение суда об ограничении в родительских правах отца	11	0,8
Решение суда о признании матери недееспособной	10	0,7
Решение суда о признании отца недееспособным	2	0,1
Мать находится в заключении (под стражей)	52	4
Отец находится в заключении (под стражей)	20	1,5

Важным показателем при устройстве ребенка в семью является его состояние здоровья.

Проведен анализ состояния здоровья детей, состоящих на учете в региональном банке данных о детях, который показал следующее.

Основные заболевания у детей:

1. Диагноз «здоров» - 168 чел.
2. Психические расстройства и расстройства поведения (F) – 660 человек.
3. Болезни нервной системы (G) – 294 человека.
4. Болезни мочеполовой системы (N) – 45 человек.

5. Болезни костно-мышечной системы (М) – 186 человек.
6. Болезни органов пищеварения (К) – 187 человек.
7. Болезни кожи (L) – 20 человек.
8. Болезни органов дыхания (J) – 79 человек.
9. Болезни системы кровообращения (I) – 233 человека.
10. Болезни органов зрения и слуха (H) – 306 человек.

ВИЧ:

- лабораторное обнаружение вируса иммунодефицита человека (ВИЧ) – 9 человек;

- бессимптомный инфекционный статус, вызванный вирусом иммунодефицита человека – 17 человек;

- болезнь, вызванная вирусом иммунодефицита человека – 27 человек.

480 детей, состоящих на учете в региональном банке данных, имеют инвалидность.

Умственное развитие детей:

- соответствует возрасту – 623 человека;

- отстает в развитии – 658 человек;

- опережает развитие – нет.

Отдельным направлением деятельности регионального оператора государственного банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей, является работа с потенциальными замещающими родителями – кандидатами в усыновители, опекуны (попечители), приемные родители, патронатные воспитатели.

За 10 месяцев 2015г. в министерстве образования Оренбургской области было поставлено на учет 109 семей – кандидатов в замещающие родители; в органах опеки и попечительства – 227 семей.

По состоянию на 01.11.2015г. выдано 109 направлений гражданам на посещение 123 детей согласно их пожеланиям.

56 семей выразили согласие принять на воспитание детей в свои семьи. 50 семей после знакомства с детьми написали отказ, 3 семьи познакомились с детьми и не приняли решения.

Основными причинами отказов граждан принять детей на воспитание являются:

- наличие заболеваний у детей, инвалидность;

- наличие нескольких братьев и сестер;

- возраст детей (преимущественно граждане принимают в свои семьи детей от 0 до 6-7 лет);

- пребывание родителей в местах лишения свободы;

- отсутствие юридического статуса у детей (родители не лишены родительских прав, но уклоняются от воспитания).

В целях активизации работы по профилактике социального сиротства, жизнеустройству детей, оставшихся без попечения родителей, с 2014г. в Оренбургской области реализуется межведомственный План мероприятий по

обеспечению семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

С 2015г. реализуется социальный проект «Счастье – это Я!», направленный на информирование населения о детях, оставшихся без попечения родителей, подлежащих передаче на воспитание в семьи.

Для оперативного информирования граждан РФ, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка (детей), на сайте министерства образования Оренбургской области размещаются информационные бюллетени с производной информацией о детях, оставшихся без попечения родителей.

В 2014г. опубликовано 54 бюллетеня, в которых размещена информация о 270 детях, в 2015г. размещена информация о 182 детях.

Совместно с редакцией Орен-ТВ с 2012г. реализуется телевизионный проект «Свои дети» о воспитанниках детских домов, которые могут быть переданы на воспитание в семьи граждан. В рамках реализации этого проекта между министерством образования области и редакцией заключено соглашение о сотрудничестве и взаимной деятельности. Журналистами посещены все детские дома области, а также 2 дома ребенка. В эфир вышли передачи о 74 детях. По итогам совместной работы обрели родителей 44 ребенка. Видеосюжеты о детях транслируются на канале Орен-ТВ и размещаются на официальном сайте редакции. В 2015г. подготовлены и транслировались видеоролики о 19 детях. Из них 9 детей переданы в семьи граждан.

В целях развития семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, министерство образования сотрудничает с газетой «Оренбургская сударыня». Ежемесячно в газете в рубрике «Найди меня, мама» публикуется производная информация о детях, нуждающихся в родительской заботе. В 2014г. опубликована информация о 50 детях. За 10 месяцев 2015г. опубликована информация о 45 детях.

В марте и апреле 2015г. впервые в области на базе 2 детских домов г.г.Орск, Оренбург были проведены Дни открытых дверей (День Аиста) для потенциальных родителей, которые смогли познакомиться с детьми, получить необходимые консультации специалистов. Участниками мероприятий стали 70 человек (кандидаты в усыновители, опекуны, приемные родители), в том числе граждане из г.г. Казань, Байконур. 20 детей были переданы в семьи граждан (8 чел. – г. Орск, 12 чел. – г. Оренбург).

В августе 2015г. День Аиста проходил в Оренбургском областном доме ребенка. В мероприятии приняли участие 14 семей. 6 детей были переданы в семьи граждан. В октябре подобное мероприятие прошло в Орском специализированном доме ребенка. Его участниками стали 16 семей. В отношении 7 детей граждане выразили свое согласие принять их на воспитание в семьи. По результатам проведенных 4 мероприятий в семьи были устроены 33 ребенка.

Таким образом, благодаря проводимому в регионе комплексу государственных мер и межведомственных мероприятий в 2015 году количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

находящихся на воспитании в государственных учреждениях сократилось на 23%.

Список литературы

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ. – Новосибирск: Сиб. Унив. изд-во. – 2007. – 75 с.
2. Федеральный закон от 16 апреля 2001 г. № 44-ФЗ «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей» // СПС Консультант Плюс.
3. Семья Г.В. Проблема сиротства в России: экономический и социальный аспекты / Г.В.Семья // Информационно-методический журнал. Приемная семья. - 2013. - №2 – С. 9 - 14.
4. Семья Г.В. Деинституционализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Развитие деятельности уполномоченных организаций. – М.: АНО «ЦНПРО». – 2012. – 110с.
5. <http://www.usynovite.ru/>

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Мирошниченко Е.В.

ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», г. Оренбург

Прежде чем перейти к описанию самой модели, необходимо, определить основные научно-теоретические позиции в отношении моделирования как научного метода.

Моделирование – теоретико-познавательная процедура, которая осуществляется на основе абстрактно-логического мышления. Модельное мышление креативно и конструктивно, так как нацелено на создание чего-то нового, на улучшение существующего состояния объекта. В то же время, оно ситуационно и реалистично, «обязывает к видению не только своих возможностей и сильных сторон, но и своих неизбежных слабостей и ограничений».

В логике и методологии науки (В.П. Кохановский) модель рассматривается как аналог определенного фрагмента реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретических образов, представитель, заместитель оригинала в познании и практике.

В социальных науках под моделью понимается символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах.

Модель должна отвечать следующим критериям (основным технологическим требованиям), как:

- концептуальность, которая предполагает опору на определенную научную концепцию (философскую, социологическую, психолого-педагогическую);
- системность, то есть наличие в модели основных признаков системы – логики процесса, взаимосвязи всех его частей, целостности;
- управляемость, связанная с возможностью диагностического целеобразования, одним из аспектов которого является развитие личности в целом, планированием и предварительным проектированием процесса обучения и воспитания, его алгоритмируемостью, а также поэтапной диагностикой;
- корректируемость, указывающая на возможность постоянной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов;
- эффективность по результатам и оптимальность по затратам;
- воспроизводимость, которая подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) модели.

Далее представим модель социально-педагогической профилактики зависимости от психоактивных веществ подростков в условиях организаций закрытого типа (рис. 1).



Рис. 1. Модель социально-педагогической профилактики зависимости от психоактивных веществ подростков в условиях образовательной организации закрытого типа

Цель: создание условий для реализации в образовательных организациях закрытого типа эффективной программы социально-педагогической профилактики употребления ПАВ; формирование у воспитанников стойкой негативной установки по отношению к употреблению психоактивных веществ как способу решения своих проблем.

Задачи:

- предупреждение возникновения у воспитанников установки на желание попробовать наркотики, алкоголь, табак;
- привлечение родителей к решению вопросов профилактики вредных привычек;
- обеспечение условий для организации и проведения мероприятий, направленных на формирование у подростков стремления к ведению здорового образа жизни;
- создание информационного поля по профилактике употребления ПАВ.

Принципы реализации программы:

Программа профилактики употребления ПАВ реализуется на основе следующих принципов психолого-профилактической профилактики:

Комплексность – согласованное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, межведомственное взаимодействие, и координация различных профилактических мероприятий в русле единой целостной программы комплексной профилактики. Вопросы предупреждения курения, использования детьми, подростками и молодежью алкоголя наркотиков и токсических веществ должно рассматриваться в качестве звеньев единой системы воспитания.

Добровольность – добровольное участие м подростков, их родителей во всех мероприятиях. Принуждение может привести к совершенно противоположным результатам.

Аксиологичность – формирование у детей и молодежи мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, законопослушности, уважении к человеку, государству, окружающей среде и др., которые являются ориентирами и регуляторами их поведения.

Позитивность и конструктивность – педагогическая профилактика должна носить не запрещающий, а конструктивно-позитивный характер. Важно сформировать у ребенка представление о недопустимости употребления ПАВ, и показать ему, как без помощи ПАВ сделать жизнь прекрасной, интересной и счастливой.

Последовательность (этапность) – разделение целей и задач профилактики на общие стратегические и частные (этапные). Невозможность реализации профилактических программ одномоментно, по типу разовых кампаний. Для обеспечения последовательности реализации системной профилактики в нее обязательно должен входить социально-психологический мониторинг, ориентированный не только на оценку субъективных и объективных факторов распространения наркотиков, но и на формирование

структур и элементов системы сдерживания распространения, системы социально-психологической поддержки.

Гармонизация общественных, групповых и личных интересов - процесс ведения такой сложной работы предполагает паритет интересов социума и интересов конкретной личности. Сроки и этапы реализации программы

Методы исследования:

Теоретические: выявление и анализ проблемы, изучение литературы и документации по проблеме профилактики психоактивных веществ, анализ отношения к психоактивным веществам воспитанников в образовательной организации, анализ результатов экспериментальной работы.

Практические: диагностические исследования, анкетирование, наблюдение, тестирование, изучение и обобщение педагогического опыта.

Предполагаемый результат:

- уменьшение факторов риска употребления ПАВ;
- вовлечение воспитанников и их семей в общественно-значимую деятельность;
- установление социальных связей с органами системы профилактики наркомании.

В процессе реализации программы необходимо создать социально-педагогические условия для эффективной реализации комплексной профилактической программы. Создание условий мы рассматриваем через расширение имеющихся ресурсов и привлечение новых: интеллектуальных, материальных, финансовых, профессиональных (образовательных, медицинских, правоохранительных, психотерапевтических), правовых, организационных, управленческих, духовных, нравственно-волевых, информационных, технологических.

Мы предлагаем использовать экспериментальную деятельность для создания прецедента программно-организационной профилактической деятельности в образовательной организации области соответствующую современным требованиям науки и государственной политики.

Считаем, что реализация данной программы будет способствовать преодолению информационно-просветительского подхода в антинаркотическом воспитании. В процессе эксперимента произойдет смена традиционной профилактики через разовые мероприятия на систематическую антинаркотическую работу, которую, по сути, следует рассматривать как важную воспитательную и психологическую помощь воспитанникам в формировании у них ценностей здорового образа жизни.

Предполагаем, что успешная реализация программы подготовит и привлечет к участию в психолого-педагогической профилактике не только отдельных специалистов, а весь коллектив организации, воспитанников и их родителей.

Итак, под моделью понимают символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах. Модель социально-педагогической профилактики зависимости от психоактивных веществ подростков в условиях организаций закрытого типа содержит цель,

задачи, принципы реализации и ожидаемый социальный эффект. Реализация данной модели будет способствовать преодолению информационно-просветительского подхода в антинаркотическом воспитании, а также позволит образовательной организации выступить своеобразным «генератором общественного договора» между основными участниками профилактического процесса.

Литература:

1. Лозовская, О.Н. Профилактика употребления психоактивных веществ в детской и подростковой среде / О.Н. Лозовская // *Образование в современной школе*. – 2015. – № 12. – С. 38–41.
2. *Подростки и наркотики : опыт исследования : научное издание* / Мин. образов. РФ; науч. ред. Е.Л. Омельченко. – М. : ГЕНЖЕР, 2013. – 160 с.
3. Рожков, М.И. Профилактика наркомании у подростков / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 144 с.
4. *Социальная работа в сфере профилактики наркоманий у несовершеннолетних* / Мин. образов. РФ ; науч. ред.: Л.М. Шипицына, Л.С. Шпилея. – СПб.: Образование-Культура, 2013. – 108 с.
5. *Факторы риска и защиты в профилактике злоупотребления психоактивными веществами у несовершеннолетних* / Мин. образов. и науки РФ. – М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2014. – 111 с.

РАЗВИТИЕ РЕСУРСОВ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ФАКТОРЫ РИСКА ОДАРЕННОСТИ

Мифтахудинова Е.А.

**ГБОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат для
одаренных детей Оренбуржья», г. Оренбург.**

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, и это объясняется общественными потребностями. И, прежде всего, потребностью общества в неординарной личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и его умений, способности нестандартного мышления и поведения. И именно высокоодаренные люди способны внести свой наибольший вклад в развитие общества.

ОДАРЕННОСТЬ - значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей. Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности. Проявления умственной одаренности у ребенка связаны с чрезвычайными возможностями детских лет жизни.

Основная трудность выявления в пору детства признаков одаренности состоит в том, что в них непросто выделить собственно индивидуальное, относительно не зависимое от возрастного. Так, наблюдаемая у ребенка высокая умственная активность, особая готовность к напряжению — это внутреннее условие умственного роста. Кого же можно считать одаренным?

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Выявление одаренных детей — продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка.

Обобщая авторов В.М. Слущкого, Ф. Гальтона по выявлению детской одаренности [3] можно выделить признаки одаренности в детях по критериям особенностей познавательной деятельности и личностным качествам следующим образом:

Особенности познавательной деятельности.

1. Высокий умственный потенциал, быстрый темп усвоения знаний.
2. Нестандартность мышления, оригинальность и творчество.
3. Готовность к напряженной работе.
4. Склонность к труду, трудолюбие, неумная потребность трудиться.
5. Быстрота мыслительных процессов, систематичность ума, повышение возможности анализа и обобщения.
6. Громадное упорство в области своих интересов.
7. Интеллектуальная эффективность, жажда познания, любознательность, независимость в мышлении и мнениях, нонконформизм, получение удовольствия от деятельности.
8. Хорошая память.
9. При обучении: высокая активность и скорость освоения материала, осознанность новых осваиваемых действий, предвосхищение собственными ответами объяснений и действий педагога, оригинальность ответов, потребность решать задачи особой сложности, опережать программу, способность быстро схватывать смысл понятий, принципов, сосредотачиваться на интересующих их материалах, подмечать, рассуждать, выдвигать объяснения.
10. Творческие достижения в раннем возрасте.

Личностные качества одаренного ребенка.

11. Внимательность, собранность.
12. Стремление к самоосуществлению, самонадеянность, тенденция к самовыражению, положительный образ «Я».
13. Уверенность в себе.
14. Стремление к самосовершенствованию и конструктивному перестраиванию среды.
15. Плохая переносимость формальных ограничений и регламентаций, непризнание социальных ограничений и чужих мнений, отсутствие уважения к условностям и авторитетам.
16. Ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе, погружение в философские проблемы.
17. Непредсказуемость поступков.
18. Сложности общения со сверстниками, неприязнь к школе.
19. Звездная болезнь.
20. Несоответствие между физическим, социальным и интеллектуальным развитием.
21. Повышенная чувствительность и реактивность.
22. Ощущение неудовлетворенности.
23. Низкая самооценка и ощущение собственной неадекватности.
24. Стремление к нереалистическим целям.
25. Ранимость и обидчивость.
26. Потребность во внимании взрослых.

Ряд государственных решений последних лет актуализирует необходимость выявления и поддержки одаренных детей как одной из основ повышения интеллектуального потенциала страны в условиях ее модернизации и инновационного развития[1]. Успешное разрешение этой социально значимой проблемы во многом зависит от того, насколько будут изучены особенности формирования и развития представителей этой категории. Сложность заключается в том, что довольно хорошо разработанная в рамках педагогической и психологической дисциплин указанная проблематика мало исследована в социальном контексте. Недостаточно изучена роль, которую одаренность детей играет в их дальнейшей реализации, и влияющие на это социальные факторы. Именно такая информация необходима для разработки мер по повышению эффективности работы с одаренными детьми и вовлечение ее в решение актуальных задач российского общества[2]. Под социальными факторами понимается набор параметров, характеризующих ситуацию, в которой находится и развивается одаренный ребенок, и выступающих основанием повышения или понижения жизненных шансов. В первом случае они являются ресурсами развития, во втором - барьерами на пути формирования индивидуальных траекторий. Поэтому, одной из задач эффективности работы с одаренными детьми является максимальное развитие ресурсов одаренных школьников, в том числе и через факторы риска.

Каждый человек на протяжении жизни преодолевает множество трудностей. Это расширяет возможности человека, повышает его ценность в глазах окружающих, делает его более сильным, успешным и стойким.

Х. Шайтхауэр и Ф. Петерманн изучая одаренность, убеждают нас рассматривать как ресурсы развития неизменные и врожденные свойства человека, такие как принадлежность к женскому полу, высокий интеллект, позитивный темперамент; факторы устойчивости - эмпатию, позитивную Я-концепцию, уверенность в самооэффективности, способность действовать и решать проблемы, навыки совладающего поведения. [5]

По мнению некоторых ученых, дети с высоким интеллектом должны сочетать в себе черты социальной привлекательности, психологического здоровья, эффективного лидерства и сохранять их, достигая взрослости. Но, так как известны случаи трудностей одаренных детей в социальных взаимодействиях, то данные факторы риска можно рассматривать как ресурс развития каждой конкретной личности. Задача психологов, педагогов, родителей помочь перевести факторы риска в факторы развития. Одним из конструктивных ходов может быть равноправное общение. Общение не только со сверстниками, но и со взрослыми. Как считает Л.Н.Галигузова, равноправное общение позволяет «развить способность свободно вступать в разного рода контакты, координировать свои действия, мысли, чувства с действиями, мыслями, чувствами других, предвидеть причинно-следственные связи в социальных взаимодействиях, способствует формированию социальной чувствительности».

Среди индивидуальных факторов риска можно выделить особенности личности одаренных, такие как перфекционизм, высокую критичность и

требовательность, заниженную или нестабильную самооценку, повышенную чувствительность, высокую впечатлительность, или наоборот, замкнутость, холодность. Перечисленные риски переходят в ресурс развития путем грамотно выстроенной коррекционно-развивающей индивидуальной или групповой работы с детьми через тренинги, беседы и т.п.

Исследования показывают, что одаренные школьники, регулярно и продуктивно участвующие в интеллектуальной деятельности (олимпиадах, научных конференциях) характеризуются достаточно высоким уровнем адаптивности в любой ситуации. Наличие достижений повышает самооценку, формирует представление от самоэффективности, позволяет поддерживать позитивную Я-концепцию. В совокупности с эмоциональной стабильностью и умением управлять эмоциями это способствует достижению поставленных целей, раскрытию внутреннего потенциала. Не стоит забывать, что ресурсами успешной адаптации и самореализации являются, прежде всего, интеллектуальные способности, которые дают возможность прогнозировать последствия своих действий, яснее видеть цель и средства для ее достижения, позволяют не только эффективно совладать с жизненными трудностями, но и актуализировать внутренние ресурсы социальной сети, накапливать, восстанавливать уже имеющиеся и создавать новые ресурсы.

Участие и победы в олимпиадах в целом позитивно влияют на личностное и академическое развитие высокоодаренных школьников. Участники признают важную роль олимпиад в стимулировании их интереса к предмету олимпиады, и вообще к наукам, в реализации потенциала, карьерной ориентации, в поступлении в престижные институты и университеты. Подготовка к олимпиаде вводит школьников в социальный контекст, поддерживающий их интеллектуальность - важный стимул для трудной самостоятельной работы, факторы мотивации для самореализации в предметной области. Социальный фактор также важен, поскольку олимпиады предоставляют возможность сравнения своих способностей и навыков с другими учащимися, оценки и повышение своего уровня знаний, а также встречи и обмен информацией (общение) с подобными тебе детьми из других мест, городов, стран.[4]

Анализ цикла исследований студентов, участвующих в олимпиадах, будучи школьниками, показывает, что они демонстрируют более высокий уровень внутренней мотивации, более уверены в самостоятельном выборе факультета обучения, У них наблюдается более высокий уровень самоконтроля, способности к сосредоточению своих интересов, целеустремленности, а также позволяют предположить более поздние профессиональные достижения и их успешность будет устойчивой в долгосрочной перспективе.[4]

Чрезвычайно важной представляется рефлексивная позиция и позитивное отношение одаренных к ошибкам и неудачам, позволяющие извлекать из опыта информацию, которая в данный момент не востребована, но при необходимости может быть актуализирована. Такое отношение дает возможность значительно быстрее обучаться эффективному конструктивному поведению в трудных жизненных ситуациях.

Еще одним из барьеров является проявление тревожности и боязни неудач. В исследованиях А.М.Прихожан, Е.И. Щеблановой показано, что нередко дети, достигающие высокие результаты, тревожны. Это часто происходит за счет неоправданных затрат сил, времени и здоровья и говорит о ярко выраженном приспособительном характере деятельности детей. [6] Ресурсом развития здесь может служить фактор более тщательного планирования своей деятельности. Тренировочные коррекционные занятия по научной организации труда (НОТ), беседы, тренинги позволяют снизить тревожность одаренных школьников.

У одаренных школьников существует особый ресурс- другой, отличный от обычного «строй личности» этих детей. Одаренность как системное качество, включающее в себя и когнитивный, и мотивационно- ценностный компонент, выступает ключевым ресурсом, позволяющим сохранять высокую эффективность деятельности, положительную «Я-концепцию», оптимальное эмоциональное состояние.

Таким образом, психологические барьеры и факторы риска выполняют не только тормозящую, но и созидательную функцию, заключающуюся в мобилизации ресурсов субъекта для преодоления сопротивления среды и для саморазвития, то есть изменения внутренних условий в направлении повышения своих возможностей.

Список литературы:

1. Дымарская О.Я. Влияние социальных факторов на формирование образовательной траектории интеллектуально одаренной молодежи. *Психологическая наука и образование. №3, 2012г, стр. 45-51.*
2. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов от 3 апреля 2012года. [URL:http://nprezidentm.pf/acts/14907](http://nprezidentm.pf/acts/14907)
3. Барбитова А.Д. Одаренность, или «нестандартный ребенок»: от теории к практике. *Журнал Одаренный ребенок № 1, 2007г, стр. 17-20.*
4. Петрова С.О. Исследование академических достижений интеллектуально одаренных учащихся 6-10 классов. *Вопросы психологии. №3, 2014г, стр. 74-85.*
5. Хазова С.А. Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития. *На пороге взросления. Психологическая наука и образование. №4, 2012г, стр. 26-32.*
6. Щебланова Е.И. Взаимосвязь когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников. *Вопросы психологии. №1, 2013г, стр. 13-23.*

ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Михайлова Ю.Б.
МБДОУ «Детский сад №89», г. Оренбург

Происходящее в последнее время в нашей стране реформирование, ориентировано на децентрализацию управления посредством государственно-общественной модели управления образовательными организациями. Данная модель позволяет объединить усилия государственных структур и общественных организаций на решение проблем образования (предоставление прав и свобод в выборе методов, форм, содержания и организации образовательного процесса). С одной стороны это замечательное веяние времени, с другой - данный подход вызывает ряд затруднений, таких как пассивность и пессимистическое отношение граждан к вопросу общественного управления (нежелание самому принимать участие в работе общественных организаций, ссылки на отсутствие свободного времени и др.); отсутствие обобщенной и наработанной практики в данном вопросе. Несмотря на вышеуказанные сложности, имеется положительный опыт отдельных образовательных организаций реализующих систему государственно-общественного управления.

Система государственного управления современной образовательной организацией представлена – единоначалием, и собственно для построения данной формы имеются все предпосылки (четко расписаны функции руководителя, должностные обязанности, очерчен круг законодательных норм и т.д.).

Тенденция изменения управления образовательными организациями находит свое отражение в общественном управлении. Общественное управление - общественные объединения включают представителей общественности (родителей, активных и уважаемых граждан). Общественное управление оказывает влияние на выработку и реализацию стратегии жизнедеятельности организации, является органом стратегического управления образовательным учреждением.

Рост общественных возможностей управления в системе образования достаточно значим и широк и призван обеспечить столь необходимую связь от “потребителя” образовательных услуг (от семьи – ребенка и его законных представителей, а также от более отдаленного и опосредованного “потребителя” этих услуг, а именно местного сообщества, экономики и проч.) к “поставщику” образовательных услуг: педагогов и ее администрации.

Создаваемые на принципах добровольности, равноправия, самоуправления и законности общественные объединения свободны в определении своей внутренней структуры, целей, форм и методов своей деятельности.

В соответствии со статьей 26 закона «Об образовании в Российской Федерации» структура, порядок формирования, срок полномочий и

компетенция органов управления образовательной организацией, порядок принятия ими решений и выступления от имени образовательной организации устанавливаются уставом образовательной организации в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Федеральным законом от 19. 05. 1995г. № 83-ФЗ «Об общественных объединениях» определены права граждан на создание общественной организации по собственной инициативе, которая носит некоммерческий характер. Следующим немаловажным фактором является то, что любая общественная организация создаваемая гражданами может быть зарегистрирована (с принятием юридические права), а также может функционировать без государственной регистрации (без принятия юридических прав). Для создания общественной организации созывается съезд, конференция или собрание, на котором принимается Устав данной организации, формируются руководящие и контролирующие органы. Важно отметить, что учредителями общественной организации могут выступать как физические, так и юридические лица, и они имеют равные права, и несут равные обязанности и ответственность.

Организационно-правовыми формами таких общественных объединений могут быть:

- общественная организация;
- общественный фонд;
- орган общественной самодеятельности;
- общественное движение;
- общественное учреждение.

Наиболее действенным объединением на наш взгляд может стать такая форма как общественная организация. Во-первых, в отличие от других общественных объединений имеет ряд таких предопределяющих черт как: цель (защита общих интересов), основывается на членстве, высшим органом является съезд (конференция или собрание), может быть зарегистрирована в государственном органе. Во-вторых любой руководитель отвечает перед законом о том, что происходит во вверенной ему организации, а отсутствие членства - соответственно некая безликость не может являться гарантом позитивно происходящих изменений.

Наряду с ст. 30 Конституции РФ и Федеральным законом от 19. 05. 1995г. № 83-ФЗ «Об общественных объединениях», одним из фундаментально правовых актов регулирующих государственно-общественное управление образовательной организацией является закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. В соответствии со ст.3 273 –ФЗ, одним из принципов государственной политики в области образования является принцип демократического характера управления образованием, обеспечивающий право педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательной организации). Статьей 26 того же Федерального закона «Управление образовательной организацией», четко определено положение о том, что управление образовательной организацией

осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности. Кроме того в целях учета мнения родителей, работников и по их инициативе создаются различного рода Советы (Советы обучающихся, Советы родителей, профессиональные Советы).

В современной литературе по менеджменту, в сети «Интернет», можно найти исчерпывающий перечень полномочий того или иного органа управления образовательной организацией, но на наш взгляд невозможно оставить без внимания вопрос организационной системы управления. Четкое структурирование, распределение полномочий, установление взаимосвязей позволит выстроить такую систему взаимоотношений, которая обеспечит эффективное развитие и конкурентоспособность образовательной организации.

Каждый из органов государственно-общественного управления образовательной организации имеет свой четкий круг полномочий, точки соприкосновения с другими органами управления по значимым вопросам, а также ряд вопросов выходящих за рамки полномочий. Так к вопросу, относящемуся только к кругу полномочий руководителя образовательной организации (единоличного исполнительного органа) относится вопрос приема на работу работников и заключение с ним трудового договора, и не относится к полномочиям общественных и коллегиальных органов управления. Увольнение же работника с работы по инициативе работодателя, является не только единоличным решением, но и относится к кругу решаемых вопросов общественных органов управления образовательной организации (профессионального союза работников, либо совета трудового коллектива).

Еще одним ярким примером является принятие новой редакции Устава. Данный вопрос затрагивает интересы всех органов управления образовательной организации, а значит, проект данного документа должен обсуждаться на всех уровнях.

Таким образом, только четкое распределение полномочий еще на уровне принятия решений о создании той или иной формы общественной организации образовательного учреждения, позволит избежать лишних взаимодействий и возникающих спорных вопросов.

На территории города Оренбурга активно действуют и реализуют свои полномочия родительские общественные организации таких образовательных организаций как: МОАУ «Гимназия №2», МОАУ «Гимназия № 4», МОАУ «Лицей №1».

Анализируя деятельность данных образовательных организаций, отмечаем, что все они являются лидирующими, конкурентоспособными и имеющими свои сложившиеся традиции. В каждой из образовательных организаций имеется своя собственная структура управления, включающая такие компоненты как единоначалие и коллегиальность, а также общественные родительские организации. Так в МОАУ «Гимназия №2» и МОАУ «Лицей №4» общественное управление представлено Союзами родителей и выпускников, в МОАУ «Лицей №1» - родительским Советом. Данные общественные организации имеют собственный Устав, структуру управления, и Свидетельства о государственной регистрации.

Целью создания данных организаций является содействие развитию материально-технического обеспечения, участие в организации ремонта здания и благоустройства территории, создание условий для профессионального роста, содействие научно-исследовательской деятельности обучающихся, стимулирование и содействие внедрению инновационных технологий, оказание материальной поддержки одаренным детям.

Общественные организации осуществляют помощь при проведении таких мероприятия как: организация выпускных балов, последних звонков, День Знаний. Так наряду с общепринятыми школьными мероприятиями проводятся выставки, выставки-продажи, ярмарки, конкурсы, спортивные мероприятия, конференции. На официальных сайтах образовательных организаций у указанных общественных родительских объединений есть свой раздел, где имеется вся необходимая информация: уставные материалы, фото и видеоотчеты о проведенных мероприятиях, а также отчеты о доходах и расходах.

Ежегодно вышеуказанные родительские общественные организации осуществляют встречи с родительскими комитетами, участвуют в конференциях по диссимилиации опыта работы. Одним из наиболее ярких мероприятий 2013 г. стала Учредительная конференция (съезд) Оренбургского регионального отделения общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей». На данной конференции обсуждались актуальные вопросы государственно-общественного управления образованием, проблемы привлечения финансовых и иных ресурсов для обеспечения эффективной деятельности родительских организаций, осуществления благотворительных проектов, был представлен лучший опыт муниципалитетов по данному направлению.

Таким образом, при поддержке граждан с жизненно активной позицией осуществляется возможность реализации государственно-общественной системы управления образовательными организациями: реализуются проекты по поддержке талантливых детей и молодежи, а также педагогов, осуществляется контроль за деятельностью самих образовательных организаций по вопросам входящих в компетентность данных организаций, и наконец производится укрепление материально-технической базы образовательных организаций за счет софинансирования.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА РАЗВИТИЯ ПРАКТИКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Наумова О.Ю.

**ГАОУДОД «Оренбургский областной детский
эколого-биологический центр», г. Оренбург**

Современные исследования показывают, что модернизация системы общего образования невозможна без использования потенциала дополнительного образования детей. Это самая интегративная составляющая образовательного пространства, обладающая возможностями преемственности, непрерывности и межведомственного взаимодействия.

Созданное в структуре российского образования дополнительное образование детей имеет в основании признаки неформального образования, но при этом ядром данной педагогической практики является регулируемый государством процесс создания возможностей освоения детьми дополнительных образовательных программ в образовательных учреждениях всех типов и видов.

Ценность дополнительного образования детей определяется его направленностью на создание условий, благоприятных для получения ребёнком образования по актуальным для него направлениям. Назначение дополнительного образования детей, созданного в структуре российской образовательной системы, определяется не приставкой «вне», а прилагательным «дополнительное» и имеет в основании идею признания права ребёнка на одновременное получение обязательного формального базового образования и неформального образования, находящегося за его рамками.

Анализ современного состояния системы дополнительного образования детей позволяет выделить ряд проблем и тенденций его развития.

Ф.Ф. Харисов выделяет следующие проблемы: доступности (как территориальная, так и др.); «сертификация» типов учреждений (дом, дворец, центр и др.); программно-методическое обеспечение; получение аттестата или другого документа по окончании обучения (есть практика в регионах); вопросы управления (есть базовые учреждения в регионах); кадровое обеспечение (нет высшего образования); разработка организационно-управленческой базы для разных видов учреждений; развитие межведомственного взаимодействия, сотрудничества, обмен опытом по проблемам воспитания (Минкультуры, Госкомспорта, Минобороны, Минздрава, РОСТО, РАО); внедрение информационных технологий; определение содержания дополнительного образования, его психолого-педагогическое сопровождение для детей одаренных, детей с ограниченными возможностями; разработка критериального аппарата по оценке качества дополнительного образования; проведение мониторинга функционирования системы; развитие исследований деятельности педагогов и детей.

М.Н. Поголяева отмечает, что наряду с положительными тенденциями (создание системы воспитательной работы, образовательных программ, изменению содержания и внедрению новых педагогических технологий, повышение уровня квалификации руководителей учреждений и педагогов на различных условиях), среди теоретиков и практиков не существует единого мнения о предпочтительности того или иного подхода к целому ряду проблем дополнительного образования детей:

- это, прежде всего, оценка качества дополнительного образования детей;
- вопросы расширения полномочий родителей и общественных организаций в определении нормативных подходов к оценке дополнительного образования детей;
- вопросы повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей, уровня их подготовки;
- вопросы о роли и месте дополнительного образования детей в предпрофильной подготовке;
- вопросы содержания форм и методов дополнительного образования детей в организации школ полного дня;
- создание автономных некоммерческих объединений и их место в системе.

В контексте нашей работы выделим одну из особенностей в деятельности учреждений дополнительного образования детей – это их зависимость от внешнего воздействия. Принято считать, что внешнее воздействие представляет собой совокупность воздействующих сил – социальный заказ. Он состоит из интересов и потребностей детей, а также факторов (политических, социальных, демографических и других) и ресурсов (человеческих, материальных, информационных и других) внешней среды.

Как правило, основными потребителями услуг учреждений дополнительного образования детей являются: государство в лице органов государственной власти; муниципальные сообщества в лице родителей и общественности; обучающиеся; взрослые потребители образовательных и социокультурных услуг, – каждый из которых выдвигает свои запросы к учреждению и имеет свои потребности.

Проблема заключается в том, что для всестороннего выполнения социального заказа ресурсов данного конкретного учреждения может быть не достаточно. Качественное и максимально полное удовлетворение запросов субъектов внешней среды учреждением дополнительного образования детей возможно через организацию сетевого взаимодействия с другими учреждениями и организациями, в первую очередь образовательными. Тем более, что в рамках государственной политики в области образования утверждается идея создания новых механизмов саморегулирования деятельности объединений образовательных организаций и работников сферы образования, а также сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Актуальность сетевого взаимодействия образовательных учреждений обусловлена задачей инновационного развития сферы образования, а перспективность исследований партнерских отношений субъектов единого

образовательного пространства, возникающего в сетевом взаимодействии, связана с тем, что в условиях сети возникает постоянный диалог между субъектами образовательного процесса, формируется структура обмена знаниями и опытом, новые формы и форматы взаимодействия и коммуникации, новые образовательные продукты и услуги.

При сетевой организации взаимодействия наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными.

Значит, сетевое взаимодействие – это некая система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания, политики и экономики образования, управления системой образования.

Начало использования термина «сетевой» в педагогике относится к 70–80-м гг. прошлого века. Тогда метод сетевого планирования был заимствован из экономической науки и перенесен в педагогическую практику (Ю.П. Болтышев, В.С. Кучинский, А.А. Овчинников, Г.Ф. Петров, А.А. Чепцов, Б.И. Черкасов). В конце 1990-х гг. его описал Ю.А. Конаржевский, тогда же в науч.-но-педагогической литературе появился термин «сетевое взаимодействие». Несомненная заслуга в этом принадлежит А.И. Адамскому и созданной им образовательной сети «Эврика».

В последние годы отечественными и зарубежными исследователями опубликован целый ряд работ, посвященных проблемам организации сетевого взаимодействия различных организаций. Особо следует выделить труды таких ученых, как: А.Л. Гапоненко, Т.М. Орлова, Э.И. Скоблева, Р.В. Приходько, С.В. Ткаченко и другие, в которых рассмотрены общие проблемы организации сетевого взаимодействия.

В 2000-х гг. началась активная разработка проблем сетевого взаимодействия образовательных учреждений. Анализ научных источников (О.В. Кайгородова, Н.С. Бугрова, Л.И. Мухина, А.В. Воронин, А.Н. Томазова, И.С. Алексанина, В.А. Грищук, Ю.А. Бурдельная, А.Г. Шепило) показал, что в педагогических исследованиях последних лет определение «сетевое взаимодействие в образовании» формулируется специально для каждого конкретного случая, поэтому интерпретации данного понятия являются эмпирическими и несопоставимыми с определениями, данными разными авторами.

Под сетевым взаимодействием мы понимаем способ деятельности по совместному созданию и использованию информационных, инновационных, методических, кадровых ресурсов основанный на партнерских отношениях и возможностях информационных технологий и систем. Ресурсы, создаваемые во взаимодействии, могут изменяться в ходе совместной творческой деятельности.

Многие считают, что сетевое взаимодействие возможно только между теми элементами сети, которые субъектно-автономны, и не подчинены навязанному сверху кодексу взаимоотношений, который по своей сути противоречит сетевому подходу. Указанное противоречие как раз и является стимулом для инновационного развития системы образования, когда идет борьба между субъектной автономностью и «субъектной зависимостью» в

реальном обществе. Последнее и составляет содержание диалектического развития образования, приводящее к партнерским отношениям, кооперации, сотрудничеству в образовательной системе, к качественному приращению педагогического арсенала, формированию продуктивного образовательного ресурса.

Сегодня в практике сетевого взаимодействия выделяют следующие формы:

1. Сетевые образовательные программы.
2. Сетевые проекты.
3. Сетевые экспериментальные, аналитические, мониторинговые исследовательские программы.
4. Сетевые структуры (организации) в образовании.

Под сетевыми образовательными программами понимается содержательное и организационное обеспечение реализации индивидуального (группового) образовательного маршрута в соответствии с образовательным заказом.

На практике сегодня сетевой подход к образовательным программам характеризуется взаимодействием разных типов учреждений и структур, обеспечивающим образовательный заказ и распределение функций и полномочий при реализации программ. Например, выделяются структуры, занимающиеся анализом образовательных потребностей, консолидацией образовательных ресурсов, разработкой нового типа услуг, их маркетингового сопровождения и т.д.

Сетевой подход может быть реализован и в рамках одного учреждения дополнительного образования. Например, «Профильные группы внутри ОДОД». Организация дополнительного образования детей, исходя из своих ресурсов, выбирает несколько профилей и формирует образовательные программы для каждого из них; эта форма предоставляет большие возможности для индивидуализации образовательных услуг, которые получает учащийся. Или вариант с привлечением ресурсов дистанционного образования. Организация дополнительного образования, исходя из своих ресурсов, выбирает несколько профилей и формирует образовательные программы для каждого из них. При этом реализация части профильных курсов строится на основе дистантного обучения или курсов-погружений, ради освоения которых организуется разовый подвоз преподавателей или учащихся.

Сетевые образовательные программы уже нашли применение в области организации профильного обучения и дополнительного профессионального образования.

Сетевые проекты являются одной из распространенных форм деятельности сети. Под конкретные задачи и проблемы, возникает соорганизация держателей разнотипных ресурсов и планомерная совместная деятельность с распределением труда для достижения конкретных результатов. Задачи развития территории (решения социокультурных задач) с привлечение ресурсов системы образования могут быть решены именно за счет такой формы организации деятельности.

Сетевые образовательные события – концентрированная образовательная форма, представленная в практике Школами, Академиями, Ассамблеями, конференциями, фестивалями и т.д. Такие мероприятия проводятся усилиями ряда организаций и позволяют адекватно соединять целый комплекс задач (например, задачи образовательной политики, формирования профессионального сообщества, проявления инновационного потенциала, разнопозиционной экспертизы инновационных разработок и т.д.).

Сетевые экспериментальные, аналитические, мониторинговые исследовательские программы, как форма деятельности сети возникли в ответ на задачу разработки и внедрения программ изменения содержания образования на федеральном и региональном уровне. Широкомасштабные эксперименты потребовали серьезного анализа потенциала для разработок, результатов апробации. Программы возникли как «сверху», так и инициативно. Разработка и реализация такой программы удерживается за счет семинаров, наличия единых информационных каналов, мероприятий по презентации и экспертизе результатов, общей инструментальной базы.

Сетевые структуры/организации. В последнее время в региональных системах дополнительного и общего образования проявились группы, начинающие решать задачи развития системы на разных уровнях:

- уровне информации, когда в системе образования налажены действенные информационные потоки;
- уровне распределения обязанностей между образовательными учреждениями в удовлетворении разных образовательных потребностей граждан;
- уровне формирования социально-педагогических, профессиональных норм;
- уровне ресурсного обмена между образовательными учреждениями;
- уровне реализации образовательных программ.

Деятельность таких групп является многосторонней и требует специального организационного оформления.

В практике общего и дополнительного образования в ряде регионов стали появляться сетевые организации, как правило, имеющие форму автономных некоммерческих организаций, некоммерческих ассоциаций, фондов, товариществ.

В деятельности этих организаций переплетены все представленные выше формы сетевого взаимодействия, которые реализуются за счет координации усилий членов – партнеров самой сетевой организации (например, пилотных площадок, школ-лабораторий и т.д.) и представителей других сетевых организаций или организованностей.

На основании анализа опыта организации сетевых форм в образовании можно выделить следующие основные формы:

1. Ассоциации
2. Корпорации
3. Консорциумы

4. Франчайзинговые сети.

5. Специальные проекты.

Ассоциация – «объединение на договорной основе нескольких предприятий с целью совершения конкретных сделок, прибыль или убытки от которых члены ассоциации делят пропорционально вложенному капиталу». В образовании форма Ассоциации используется при объединении ресурсов нескольких образовательных учреждений.

Ассоциативное образование (ассоциация) позиционируется как сеть, т.е. когда группа юридических лиц предоставляет ресурсы (услуги) в рамках ассоциативного соглашения. В целом, причина такого позиционирования осознаются, прежде всего, в том, что одна организация не может удовлетворить потребности своих клиентов (членов), поэтому прибегает к соглашению, основной смысл которого – объединение ресурсов в рамках соглашения и предоставление ассоциированных ресурсов всем своим пользователям или членам.

Важно указать, что сетевое взаимодействие организаций дополнительного образования детей с другими образовательными учреждениями возможно при наличии общих задач, совместной деятельности участников сети, общего информационного пространства, механизмов, создающих условия для сетевого взаимодействия.

Среди таких механизмов можно назвать следующие:

- модель сетевого взаимодействия в сети региональных экспериментальных площадок;
- ресурсный центр по инновационному развитию образования в регионе;
- конкурсы образовательных проектов и инициатив;
- система экспертной деятельности;
- интернет-сайты экспериментальных площадок;
- система региональных учебно-экспертных сессий;
- система инновационных центров повышения квалификации.

Основные отличительные характеристики сетевого взаимодействия: независимость членов сети, множественность лидеров, объединяющая цель, добровольность связей, множественность уровней взаимодействия. К важнейшим характеристикам сети можно отнести также вариативность (сеть состоит из взаимозаменяемых равноценных вариантов направлений развития, предлагаемых коллективными субъектами), гибкость (сеть должна и может быстро реагировать как на чрезвычайные ситуации внутри самой сети, так и на изменение внешних условий), мобильность (сеть должна удовлетворять потребности по движению в ней учащихся и ресурсов – перемещения как по вертикали, развивая свои способности, так и по горизонтали, то есть меняя свои интересы).

В результате анализа литературы нами были выделены функции сетевой формы взаимодействия:

- аналитическая: анализ информации об окружающей среде (макросреда); анализ потребностей рынка труда; анализ запросов потребителей; анализ структуры муниципального округа;
- организационная: организация сетевого

взаимодействия, координация деятельности объектов сети; организация обмена ресурсами (кадровые, информационные, научно-технические, учебно-методические); организация движения учащихся;

– информационная: организация информационных потоков внутри сети (для руководителей ОУ, учащихся, родителей, педагогов); организация рекламной деятельности (дни открытых дверей, открытый микрофон, презентация курсов, ярмарка и др.; использование средств массовой информации, различных видов уличной рекламы); создание «информационно-социокультурно-образовательной карты» муниципальной территории для содействия ученикам в выборе их образовательного маршрута;

– контрольно-диагностическая: проведение мониторинга динамики развития учащихся, отношения к школе родителей и т.д.; обеспечение доступности к районным программам разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями; социализация учащихся;

– прогностическая: создание стратегии развития муниципальной сети; прогнозирование направлений развития сети на основе результатов мониторинга. Необходимо указать на своеобразие инновационных процессов в сети, которые распространяются несравнимо более быстро, чем в традиционной системе. Нововведения при сетевой организации образования приобретают эволюционный характер, это связано с индивидуальными интересами участников сети, непрерывным обменом информацией и опытом, отсутствием обязательного «внедрения».

Все вышесказанное подтверждает тезис о том, что сетевое образование нельзя создать извне, сверху, оно складывается как естественный, эволюционный процесс человеческой самодеятельности, путем добровольной кооперации, самоорганизации и саморазвития. По этим связям между учреждениями происходит обмен недостающими ресурсами, информацией и перемещение учащихся. Каждое учреждение, включенное в сеть, получает доступ ко всем ее объединенным ресурсам и тем самым усиливает свои собственные возможности. За счет сетевого взаимодействия учащиеся приобретают возможность получить более разнообразный спектр условий для развития и выстроить свои индивидуальные планы. Обмен опытом и конкуренция учреждений, включенных в сеть, способствуют развитию сети.

Процесс взаимодействия социокультурных институтов объединяет в единую сеть образовательные учреждения общего и дополнительного образования, учреждения культуры, медицинские учреждения, спортивные учреждения, производственные предприятия и прочие центры, факультеты, подготовительные и обучающие курсы, учебно-консультационные отделы и другие подразделения, осуществляющие основные и дополнительные образовательные, просветительские, культурные программы в соответствии с запросами и потребностями граждан. Взаимодействие социокультурных институтов в условиях форми-

рования и развития образовательного пространства ведет к созданию структуры нового типа, рассчитанной на объединение ресурсов различных учреждений.

Список использованной литературы

1. *Алексахина, Н.В., Бойцова, Е.Г., Чичев, Е.М. Организация образовательного процесса средствами сетевых технологий // Управление качеством образования. – 2014. - № 3. – С. 58-67*
2. *Берулава, М.Н., Берулава, Г.А. Теория сетевого образования // Профессиональное образование. – 2012. - № 6. – С. 16-21*
3. *Буйлова, Л.Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. – 2011. - № 6 (31). - с. 130-134*

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОДИТЕЛЕЙ

Носова Т.А., Наумова О.Ю., Макарец Н.Б.
ГАОУ ДО «Оренбургский областной эколого-биологический центр»,
г. Оренбург

Сегодня как никогда остро мы понимаем, что для решения задач, поставленных обществом перед социальным институтом образования в развитии личности ребенка, его духовно-нравственном становлении и подготовке к жизненному самоопределению, без помощи родителей и их глубокой заинтересованности не обойтись.

Наиболее остро эта проблема стоит перед организациями дополнительного образования. Согласитесь, что в современном ритме и порядке жизни, которые провоцируют разрушение традиционных семейных связей, деформации семейных отношений приводят к возникновению новых, не известных в период «стабильной социалистической ячейки общества» моделей взаимодействия социального института образования и родителей. Создание этих, весьма разнообразных моделей, осложнено тем, что школа остается один на один с родителями - «осколки семьи», которые подчас имеют разнонаправленные цели и диаметрально противоположные требования к ребенку. Общеобразовательная школа в этом плане находится в более выгодном положении по сравнению с организациями дополнительного образования. Ведь, скажем правду, в успешности ребенка в освоении школьных программ родительской заинтересованности больше, чем в результатах необязательного дополнительного образования. В системе дополнительного образования нередки случаи, когда мы выполняем социальный заказ ребенка на реализацию его запросов и потребностей при полном безучастии родителей. В связи с этим, обеспечение педагогического взаимодействия образовательной организации дополнительного образования и семьи – одна из ключевых задач. Широкомасштабные мониторинговые исследования, проводимые в системе дополнительного образования в стране, показывают, что заинтересованность родителей в качестве дополнительных образовательных услуг колеблется от полного безразличия или отрицания вообще - до активной поддержки и личностного участия родителей в образовательном процессе. Считаем важным отметить, что в нашей области имеется достаточно примеров такого результативного взаимодействия. Приведем некоторые из них.

Интересен опыт работы музея «Историада» средней общеобразовательной школы №3 г. Бузулука, создателями которого являются не только педагоги, учащиеся, но и родительская общественность школы. Уже с 1-го класса родители вместе с детьми занимаются поиском материалов об интересных людях, помогают детям в проведении исследований, в разработке и реализации социально значимых проектов, вместе с детьми участвуют в конкурсах.

Музей «Историада» стал настоящим центром патриотического воспитания в школе и сегодня он поставил перед собой новую цель: превратить школьный музей в гражданский центр микрорайона.

Среди достойных примеров интересен опыт работы нашего областного эколого-биологического центра.

Как же мы привлекаем родителей к сотрудничеству? Разумеется, мы используем традиционные формы - индивидуальные консультации, родительские собрания, участие в работе родительского комитета.

Кроме этого, при взаимодействии с семьей мы считаем необходимым привлечение родителей к соуправлению в воспитательном процессе через позиционирование ценностей конкретной и успешной в социальном плане семьи. Можно привести множество примеров мероприятий, где демонстрируется сохранение семейных традиций, уважение к старшим членам семьи, семейным ценностям, трансляция через семью культурных традиций своего народа, включая обычаи, обряды, национальный язык, национальное самоуважение и преданность своей Родине и государству.

Все знают об успехах нашей очно-заочной школы «Академия юных талантов «Созвездие». Ежегодно до 10 грантов получают обучающиеся нашей школы по итогам участия во всероссийских и международных мероприятиях. И это, безусловно, достижение не только педагогов, но и огромный вклад родителей. Заинтересованность в успехе своего ребенка мотивирует родителей на активное участие и в учебно-воспитательном процессе.

Родитель является сотоварищем и помощником ребенка в его занятиях исследовательской деятельностью. Можно привести пример семей Донковцевых, Тюриных из Оренбурга, Поляковых из Ташлинского района, Ереминых из Илекского района и других.

Родители идут с ребенком в архивы, библиотеки, организуют непосредственные выезды на объекты исследований в Бузулукский бор, заповедник Шайтан-Тау, Буртинскую степь и так далее.

Родители проводят для воспитанников школы медицинские инструктажи, лекции по здоровому питанию, экскурсии в музеи, встречи с интересными людьми и ветеранами.

Помогают родители и материально: в транспортном обслуживании исследовательских групп, в приобретении необходимых расходных материалов, в оплате расходов по направлению для участия во всероссийских мероприятиях.

Главным достижением нашей работы можно считать востребованность научной инициативы воспитанников очно-заочной школы в практической деятельности по сохранению природы родного Оренбуржья.

На основе исследований состояния популяции жуков-усачей Бузулукского бора и Шайтан-Тау, проведенных Ляховской Анной при родительской поддержке, разработаны рекомендации для работников лесного хозяйства по вырубке лесов в соответствии с законами природопользования.

Исследования семьи Алимовых по заиливанию прудов в селе Красный Яр Илекского района легли в основу мероприятий по очистке прудов, которые организовал сельский совет.

Не можем не отметить вклад семейных династий судомоделистов Семиных (Оренбург) и Хоревых (Орск), авиамоделистов Медведевых (Новосергиевский район), трассовых автомоделистов Поповых (г. Орск). Благодаря поддержке старших членов семей и их талантливым детям, юные техники области традиционно показывают отличные результаты на российском уровне и выходят на международный. В судомоделизме, трассовом автомоделизме Оренбургская область является одной из сильнейших в России и в мире.

Ежегодно нашим центром проводится около 80-ти конкурсов исследовательских и творческих работ, слетов, фестивалей, выставок, соревнований, в которых принимает участие около 30-ти тысяч школьников области.

В этом ряде можно выделить ряд мероприятий, которые по изначальной своей сути предполагают включение родителей в совместную деятельность по формированию нравственности ребенка, его духовных приоритетов, основ безопасности жизнедеятельности.

Например, областная природоохранная акция «За чистоту родного края». Школьники совместно с педагогами и родителями очищают и паспортизируют родники, сажают деревья и кустарники, убирают от бытового и природного мусора берега естественных и искусственных водоёмов. Особенно успешно данные акции ежегодно проходят в Домбаровском районе (можно отметить семьи Сусловых, Сазоновых, Щербининых), Октябрьском районе (семьи Трофимовых, Шабановых, Маленковых), Тюльганском районе (семьи Батыревых, Брегадзе);

С целью познания окружающего мира средствами туристско-краеведческой деятельности, укрепления детско-родительских отношений, привития навыков здорового образа жизни личным примером ежегодно организуется областное движение «Школа семейного туризма».

Одной из туристских семей, которая пропагандирует самостоятельный семейный туризм, является семья Пономаревых из Октябрьского района. Светлана Николаевна и Юрий Михайлович более 20 лет занимаются туризмом и помогают развивать детский туризм. Постоянно выезжают всей семьей на туристские слеты, участвуют в походах как зимой на лыжах, так и весной и летом по воде на катамаранах и пешком, изучая просторы Оренбуржья, передавая туристские навыки не только своим, но и другим детям.

Также большой вклад в развитие детско-юношеского туризма в области на примере своей семьи вносят семьи:

- Атангуловых, Александровский район,
- Белковых, г. Бугуруслан,
- Березиных, Бугаец, Джелиловых, Красногвардейский район,
- Щетининых и Востриковых, Пономаревский район,
- Горток, Соль-Илецкий район,

- Козловых и Лесник, г. Бузулук,
- Кузнецовых, г. Оренбург,
- Номеровченко, Адамовский район,
- Угрюмовых, г. Орск,
- Хохловых, Саракташский район,
- Юдиных, Оренбургский район.

Программа «Родословие» Всероссийского туристско-краеведческого движения «Отечество» является важной составляющей в деле укрепления детско-родительских отношений. В рамках областного конкурса исследовательских краеведческих работ учащихся «Растим патриотов» многими учащимися были изучены свои родословные, написаны исследовательские работы, составлены генеалогические древа.

Особенно хотим отметить работу победителя областного конкурса Воробжанской Анастасии и ее семьи. По материалам семейного архива Настя выяснила, что семейная педагогическая династия берет свое начало в 30 е годы XIX века, и насчитывает несколько поколений. Общий педагогический стаж 15-ти педагогов равен четыремстам годам.

В династии есть Заслуженный учитель РСФСР, отличники народного просвещения, ветераны педагогического труда, победитель конкурса «Лучшие учителя России» и обладатели многих почетных грамот и других наград.

Есть чему гордиться и учиться молодому поколению!

При планировании мероприятий в текущем, 2015 году, мы не могли не учесть знаменательную дату - 70-летие победы Советского народа над фашистскими захватчиками.

Наиболее крупномасштабной стала акция «Вахта памяти».

Мероприятия акции были продуманы так, что школьники и педагоги были не пассивными наблюдателями, а непосредственными организаторами и участниками социально-значимой и исследовательской деятельности. В каждой семье участников мероприятий была организована маленькая поисковая работа.

Основная идея - провести, по возможности, каждого ребенка по пути ратных и трудовых подвигов, совершенных народом в годы Великой Отечественной войны, - от истории своей семьи - к истории России.

Акция завершилась, и можно с уверенностью сказать, что итоги проведенных мероприятий подтверждают востребованность в молодежной среде конкурсов патриотической направленности, заинтересованность в них родителей.

Особенно порадовали итоги областного конкурса сочинений «Письмо потомка: Что я знаю о войне?». Данный конкурс стал наиболее массовым. На областной этап принято около 350-ти сочинений, а всего, с учетом внутришкольных этапов в нем приняли участие более 4000 человек.

В реализации областной поисковой акции «И помнит мир спасенный...», областных конкурсах любительских видеофильмов «Ратные страницы истории Отечества» и исследовательских работ учащихся «Мое Оренбуржье в годы Великой Отечественной войны» приняли участие более двух тысяч ребят.

Вместе с родителями они познакомились с биографией родственников – участников Великой Отечественной войны, изучили их боевой путь.

Все это, конечно, хорошо, но мы сегодня понимаем, что сделать родителей своими партнерами очень сложная задача. Для этого необходимо постоянное совершенствование кадрового потенциала, расширение диапазона образовательных услуг, совершенствование форм проведения занятий и массовых мероприятий.

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Ольшевская Е.Н.
МОБУ «Лицей № 5», г. Оренбург**

Как отмечается в программных документах, содержательно конкретизирующих идеологическую политику государства на современном этапе, образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочения перед лицом внешних и внутренних вызовов, укрепления социальной солидарности, повышения уровня доверия к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны [2, с. 5].

Проблема воспитания детей и молодежи волновала человечество на всех этапах его развития. В каждую эпоху были характерные подходы и методы воспитания, выделялись ценности, присущие этому времени, и определенные идеалы.

Сегодня молодое поколение оказалось незащищенным от огромного потока информации, воздействующего на детей через ТВ, компьютер, свободную прессу. Взрослое население частью включилось в борьбу за экономическое выживание, частью - за обогащение. Доминирующим в обществе стал культ вещей и денег. Трудолюбие также считается в молодежной среде пережитком. С большим опозданием начинают складываться в обществе представления о том, какая должна быть национальная идея.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» делает одним из ведущих принципов государственной политики нашей страны в области образования «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитания взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности и патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» (Статья 3) [7, с. 8].

Формирование общей культуры личности как определяющее условие её успешной адаптации к жизни в обществе предполагает образовательную опору на весь спектр гуманитарных ценностей отечественной культуры, образующих своеобразную «аксиоматику нравственности» (А.Г. Асмолов), духовный базис российской ментальности.

Образование человека, воспитание личности – это педагогически сложный, функционально многогранный и социально ответственный процесс, напрямую определяющий будущее любой общественной системы, предполагающий заинтересованное и небезразличное участие всех социальных институтов и структур общества.

В любом обществе, независимо от социальной структуры, политической системы и экономических отношений, существует своя особая система жизненно важных для него, фундаментальных, высших ценностей и смыслов,

не всегда формулируемая в явном виде, но образующая культурную основу общества.

Ценность – мир свободы, творчества, игры человеческих сил, автономии и независимости от случая, мир постоянного духовного обогащения.

Духовно-нравственное формирование, становление и развитие личности происходит путём освоения ею культурно-исторического опыта. Внутреннюю основу нашего общества должны составить духовные нормы, традиции и ценности.

Накопление и передача опыта из поколения в поколение составляет существенную характеристику общественного развития. Он объективизируется в предметной и языковой формах, в ценностях культуры (науке, искусстве). Опыт как результат практической и познавательной деятельности человека отражает уровень овладения объективными законами природы, общества и мышления, достигнутый людьми на конкретном этапе их исторического развития.

Для раскрытия содержания духовно-нравственного воспитания в современной образовательной организации необходима единая трактовка понятий «духовность», «нравственность», «культура».

Под понятием «культура» (в переводе с латинского - возделывание, воспитание, развитие) обозначается среда обитания человека, представленная в виде продуктов человеческой деятельности. Культура России сыграла исключительную роль в жизнеустройстве общества, государства, семьи и человека, в формировании основ нашей нравственности и духовности.

Понятием «духовность» обозначалось все относящееся к человеческой душе, духу, Богу, Церкви, вере (В.И. Даль). Духовность проявляется в стремлении человека строить свои отношения с окружающим миром на основе добра, истины, красоты, строить свою жизнь на основе гармонии с окружающим миром. Одним из сильнейших источников духовности является совесть, а проявлением духовности – любовь.

Воспитание человека и гражданина определяется концепцией, общими целями воспитания и моралью общества, поэтому цели нравственного воспитания - это формирование духовных запасов личности каждого воспитанника, развитие чувства восхищения прекрасным и бережного к нему отношения, основы гражданского самосознания.

В современной России перед образовательными организациями стоит важнейшая задача – формирование гражданских качеств у нового поколения россиян на основе современных знаний и умений. Они помогут личности разрешать возникающие проблемы, адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и политическим условиям, представлять и защищать свои интересы, грамотно выполнять свои социальные роли и функции, строить свои взаимоотношения с окружающим миром.

В современных условиях важными гражданскими качествами становятся:

- способность к самоопределению;
- уважение к достоинству каждого человека;
- гражданственность;

- толерантность;
- патриотизм;
- уважительное отношение к защите родины, а, следовательно, и к армии;
- уважение к закону;
- признание прав человека и верховенства права.

В связи с этим, как уже было нами отмечено ранее, нравственное воспитание неотделимо от морали общества, в связи с этим мы выделяем следующие задачи нравственного воспитания:

1) отношение к родине, другим странам и народам: любовь и преданность родине; нетерпимость к национальной и расовой неприязни; доброжелательность ко всем странам и народам; культура межнациональных отношений;

2) отношение к труду: добросовестный труд на общее и личное благо; соблюдение дисциплины труда;

3) отношение к общественному достоянию и материальным ценностям: забота о сохранении и умножении общественного достояния, бережливость, охрана природы;

4) отношения к людям: коллективизм, демократизм, взаимопомощь, гуманность, взаимное уважение, забота о семье и воспитании детей;

5) отношение к себе: высокое сознание общественного долга; чувство собственного достоинства, принципиальность;

6) отношение к политике нашего государства: понимание хода и перспектив мирового развития; правильная оценка событий внутри страны и на международной арене; понимание моральных и духовных ценностей; стремление к справедливости, демократии и свободе народов.

Возрастные особенности обучающихся учитываются при осуществлении нравственного воспитания.

Большинство исследователей данной проблемы и педагогов-практиков считают, что нравственное воспитание осуществляется на уроках гуманитарного цикла. Существует также точка зрения, что нравственным воспитанием должна заниматься семья. Но мы убеждены, что нравственное воспитание осуществляется на каждом уроке, на каждой перемене, на каждом внеклассном мероприятии. Любое событие, любой случай может стать поводом дать детям урок нравственности.

На каких же категориях основывается организация этой формы воспитательной работы?

Прежде всего – это личностный характер общения, которое строится на уважении молодого человека как свободной личности.

Следующая категория – это учет индивидуальных и возрастных особенностей. Каждому человеку свойственны индивидуальные характеристики: возрастные, психологические, культурные, игнорирование которых может пагубно отразиться на воспитательном процессе.

Главное в воспитании человека и гражданина - создание условий для саморазвития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

В настоящее время в связи с переходом на новые стандарты второго поколения происходит совершенствование внеурочной деятельности. Часы, отводимые на внеурочную деятельность, используются по желанию обучающихся и направлены на реализацию различных форм ее организации, отличных от урочной системы обучения. Занятия проводятся в форме экскурсий, кружков, секций, круглых столов, конференций, диспутов, викторин, праздничных мероприятий, классных часов, школьных научных обществ, олимпиад, соревнований, поисковых и научных исследований и т.д.

Посещая творческие объединения, спортивные секции, обучающиеся прекрасно адаптируются в среде сверстников, благодаря индивидуальной работе руководителя, глубже изучается материал. На занятиях руководители стараются раскрыть у обучающихся такие способности, как организаторские, творческие, музыкальные, что играет немаловажную роль в духовном развитии детей.

В настоящее время одним из качественных показателей эффективности деятельности образовательной организации является уровень общественной (социальной) активности обучающихся. Социальная активность личности рассматривается нами как способность преобразовывать себя и мир в соответствии с системой жизненных установок. Социальная активность обучающихся заключается в активизации их жизненной позиции, повышении мотивации к учебной деятельности, включении в общественно-полезную деятельность, участии в различных проектах и конкурсах различного уровня. Важнейшим критерием социальной активности личности является мотивированность на саморазвитие, принятие другого и содействие другим людям в их деятельности.

В процессе активного участия в разнообразной деятельности при педагогически правильной её организации у детей должно развиваться понимание (осознание) того, как её необходимо выполнять, сформироваться чувство совести и ответственности, должны выработаться навыки поведения и укрепиться воля. Всё это в совокупности и характеризует те или иные нравственные отношения (патриотизм, трудолюбие и т.д.)

Без хорошо организованной практической деятельности и её умелого педагогического стимулирования нельзя эффективно формировать нравственные отношения. Не менее существенным является и другое положение, что если те или иные отношения закрепляются в сознании и поведении личности, становятся привычными и определяют устойчивость её поведения в любых изменяющихся условиях, они превращаются в личностные качества.

Внеурочная деятельность – это проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, направленная на познание и преобразование себя и окружающей действительности, играющая при правильной организации важную роль в развитии учащихся и формировании ученического коллектива.

Для достижения главной цели необходимо строить внеурочную деятельность на основе таких методологических подходов, как

гуманистический, системный, синергетический, деятельностный, квалитетический, и в соответствии со следующими принципами:

Принцип гуманистической направленности: при организации внеурочной деятельности в максимальной степени учитываются интересы и потребности детей, поддерживаются процессы становления и проявления индивидуальности и субъектности обучающихся, создаются условия для формирования у учащихся умений и навыков самопознания, самоопределения, самостроительства, самореализации, самоутверждения.

Принцип системности: создается система внеурочной деятельности обучающихся, в которой устанавливаются взаимосвязи между:

- всеми участниками внеурочной деятельности – обучающимися, педагогами, родителями, социальными партнерами;
- основными компонентами организуемой деятельности – целевым, содержательно-деятельностным и оценочно-результативным;
- урочной и внеурочной деятельностью;
- региональной, муниципальной, общешкольной, классной, индивидуальной системами воспитания и дополнительного образования школьников.

Принцип вариативности: в образовательной организации культивируется широкий спектр видов (направлений), форм и способов организации внеурочной деятельности, представляющий для детей реальные возможности свободного выбора и добровольного участия в ней, осуществления проб своих сил и способностей в различных видах деятельности, поиска собственной ниши для удовлетворения потребностей, желаний, интересов.

Принцип креативности: во внеурочной деятельности педагоги поддерживают развитие творческой активности детей, желание заниматься индивидуальным и коллективным жизнетворчеством.

Принцип успешности и социальной значимости: усилия направляются на формирование у детей потребности в достижении успеха. Важно, чтобы достигаемые ребенком результаты были не только лично значимыми, но и ценными для окружающих, особенно для его одноклассников, членов школьного коллектива, представителей ближайшего социального окружения учебного заведения.

Для проектирования и построения системы внеурочной деятельности обучающихся возможно использование научно-методических разработок отечественных исследователей по классификации видов деятельности.

Создатели методического конструктора внеурочной деятельности считают, что в образовательной организации целесообразно культивировать такие виды деятельности:

- 1) игровую деятельность;
- 2) познавательную деятельность;
- 3) проблемно-ценностное общение;
- 4) досугово-развлекательную деятельность;
- 5) художественное творчество;

6) социальное творчество (социально преобразующую добровольческую деятельность);

7) трудовую (производственную) деятельность;

8) спортивно-оздоровительную деятельность;

9) туристско-краеведческую деятельность.

Перечисленные формы внеурочной деятельности в современной образовательной организации должны способствовать формированию:

- целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, культур и народов;

- эстетических потребностей, ценностей и чувств;

- навыков сотрудничества со сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

- установки на безопасный, здоровый образ жизни.

Подводя итоги, следует отметить, что воспитание человека и гражданина – это сложный и противоречивый социально-исторический процесс. Духовно-нравственное воспитание – это одна из главных задач, которую ставит перед собой современная школа, это воспитание включает в себя формирование у школьников нравственных понятий, суждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам современного общества.

Нравственные понятия и суждения у обучающихся переходят в убеждения и проявляются в действиях, поступках. Нравственные поступки и действия – определяющий критерий нравственного развития личности.

Таким образом, в качестве главного целевого ориентира рассматривается содействие интеллектуальному, духовно-нравственному и физическому развитию личности обучающихся, становлению и проявлению их индивидуальности, накоплению субъектного опыта участия и организации индивидуальной и совместной деятельности по познанию и преобразованию самих себя и окружающей действительности.

Список литературы

1. Вазина, К.Я., *Духовно-нравственный образ жизни человека: монография.* – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2012. – 239 с.
2. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России* / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
3. В.Караковский, В.А. *Стать человеком. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса.* - Москва - 2003. - 75с.
4. Николина В.В. *Духовные ценности и воспитание личности: психолого-педагогический аспект.* - Н.Новгород. - 2002. – 85с.
5. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Миценко, Е.Н. Шиянов: учеб. пособие для студ. пед. учебн. заведений - 3-е изд. перераб. и дополн. – Москва : Школа-Пресс. - 2008. - 512с.
6. Строкова, Т. А. *Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике* // Педагогика. - 2002. - №4. - с.14

7. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Легион, 2013. - 208 с.*

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Петривний К.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В современном мире приоритет личности ребёнка в образовательном процессе признаётся главным требованием к организации всего учебного процесса. В связи с этим, в настоящее время в России уделяют особое внимание и требования со стороны государства и общества к образованию и школе как одному из его центральных институтов. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной Правительством Российской Федерации 29 декабря 2001 г., одним из основных направлений реформы является повышение качества и эффективности образовательного процесса [1]. В законе Российской Федерации «Об образовании» закреплён приоритет личности ребёнка в процессе воспитания и обучения в условиях образовательного учреждения. Это означает, что особое внимание уделяется личности обучаемого, его социальным проблемам, таким как: решение социальных и педагогических проблем человека, обусловленных индивидуальными возможностями ребёнка, взаимоотношениями с учителем, сверстниками, обстановкой и взаимоотношениями в семье.

В успешном решении задачи повышения качества образования определенная роль отведена социальной работе в образовательном учреждении, деятельность которой направлена на решение воспитательных, социально-правовых, социально-реабилитационных и других задач, обеспечивающих социальную защиту личности ребенка, оказание ему конкретной помощи в самореализации, нормализации отношений с окружающей социальной средой, что способствует успешности его обучения и воспитания. Особую роль в современном обществе играет инклюзивное образование и классы коррекции, которые предполагают обучение в общеобразовательных школах детей с ограниченными возможностями. Для того, чтобы процесс социализации различных категорий детей проходил успешно, в образовательном учреждении осуществляется социальная работа.

Социальная работа – это деятельность по оказанию помощи обучающимся, их семьям, педагогическому коллективу в реализации их социальных прав и в компенсации физических, психических, интеллектуальных, социальных и иных недостатков, препятствующих полноценному социальному функционированию [2]. Управление социальной работой в общеобразовательном учреждении направлено на эффективное регулирование социального положения всех участников образовательного процесса.

Состояние научной разработанности тематики управления социальной работой в общеобразовательном учреждении в настоящее время является слабо разработанной. Общие вопросы социальной работы в общеобразовательных учреждениях содержатся в работах таких авторов, как Шептенко П.А.,

Ворониной Г.А., Васильковой Ю.В. [2], П. Д. Павленка [3]. Однако, все эти учебные пособия не содержат информации, касающейся управления социальной работой. Лишь в работах Быковой В.Г. [4], Заяц О.В. [5], Квеско Р.Б. [6] содержатся отдельные аспекты, касающиеся управления социальной работой в общеобразовательном учреждении. В данных учебных пособиях рассматриваются становление и развитие научного менеджмента, организации, учреждения социальной защиты (социальные службы) как социальные системы, коммуникационный процесс и управленческие решения как связующие процессы функций управления в социальной работе. Уделяется внимание общим функциям управления в социальной работе, рассматриваются формы власти и влияния, стили управления, методы администрирования.

Управление социальной работы, как и любой вид деятельности, состоит из следующих элементов: субъект, объект, цель, задачи, содержание и результат управленческого воздействия.

Объектами управления социальной работой в общеобразовательном учреждении являются: учащиеся, педагогический коллектив, в частности в некоторых случаях сам социальный педагог, родители учащихся.

Субъектами управления социальной работой в школе являются: руководящий состав образовательной организации (директор, заместители директора), органы местного самоуправления (отдел образования, центр социальной защиты), социальный педагог школы.

Так как субъект и объект управления всегда взаимодействуют друг с другом, информация между ними передаётся по каналам прямой и обратной связи. По каналу прямой связи (от субъекта к объекту) передаётся управленческая информация (различные указы, распоряжения), а по каналу обратной связи (от объекта к субъекту) передаётся информация о выполнении данных управленческих решений.

Главной функцией управления социальной работой в образовательном учреждении является выполнение разнообразных видов управленческих работ, которые необходимо выполнить для эффективного функционирования в образовании.

Процесс управления социальной работой в общеобразовательном учреждении можно разделить на стратегические и тактические цели. К стратегической цели можно отнести развитие эффективной системы социальной работы в общеобразовательном учреждении, обучающим различные категории детей, способного предоставить возможности для успешной социализации личности ребёнка. Примером тактической цели может быть создание условий для успешной социализации и адаптации детей с учётом их особенностей и возможностей.

Управление социальной работой в школе включает в себя следующие задачи:

1. анализ практической деятельности, статистической отчетности, документации по социальной работе. Собранная информация является первичной основой для дальнейших выводов и предложений;

2.прогнозирование: устранение и преодоление специфических трудностей в процессе социализации школьников из категории «группы риска»; развитие личностных и социальных образовательных процессов на стадии обучения и выбора профессии;

3.планирование: мониторинг, развивающая и коррекционная работа с учащимися, консультативная деятельность и просвещение (родители, педагоги, учащиеся, администрация);

4.организация: осуществление сотрудничества между администрацией школы, педагогами, консультантами по профессиональной ориентации; психологом, медицинскими работниками; воздействие на позитивное изменение социально- психологического климата в школе;

5.контроль: соответствие учебного плана и учебных программ их реальному выполнению; положительная динамика успеваемости; использование резервов повышения качества ЗУН и уровня воспитанности на основе современных диагностик; выполнение целей и задач приоритетных национальных и региональных проектов;

Результат управления социальной работой в общеобразовательном учреждении состоит в реализации программ, планов и проектов по социальному развитию детей, выполнение управленческих решений и указаний, подведение итогов, формирование новых тактических целей.

Таким образом, управление социальной работой в общеобразовательном учреждении направлено на создание развитой социальной службы в школе, отвечающей основным требованиям стандартов, способной оказать помощь растущей личности, её родителям и педагогическому коллективу, с целью решения основных возникающих вопросов, касающихся различных сфер жизнедеятельности.

Библиографический список

- 1.Филиппов, В.М. Модернизация российского образования. – М.: Просвещение, 2003. – 96 с. – (Тематическое приложение № 1 к журналу «Вестник образования»).
- 2.Василькова Ю.В. Методика и опыт социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений.-2-е изд.,испр.-М.: Издательский центр «Академия», 2012.-160с.
- 3.Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П. Д. Павленок. - М.: ИНФРА-М, 1999. - 368 с.
- 4.Быкова В.Г. Менеджмент в социальной работе: Учебное пособие для студентов заочной формы обучения. - Смоленск: СГУ, 2012. - 61 с.
- 5.Заяц О.В. Организация, администрирование и управление в социальной работе: Учебное пособие. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2013. - 144 с.
- 6.Квеско Р.Б., Муравская Е.Н., Квеско С.Б., Чайковский В.Д. Менеджмент социальной работы: Учебное пособие. - Томск: Изд-во ТПУ, 2010. - 136 с.
7. Холостова, Е.И. Социальная работа: учебное пособие. - М. : «Дашков и К», 2013. – 668 с.

РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ГИМНАЗИИ

Попова В.С.

**Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
«Гимназия № 5», г. Оренбург**

Ключевым звеном в управлении школой являются кадры. Реализация приоритетного национального проекта «Образование» по направлениям «Внедрение современных образовательных технологий», «Повышение уровня воспитательной работы в школах» предъявляет новые требования к деятельности руководителей образовательной организации и всех институтов образования. Актуальным становится необходимость непрерывного совершенствования профессиональных качеств работников образования, предусматривающего повышение эффективности работы с педагогическими кадрами как начального этапа системы повышения квалификации учителей. Поиски новых путей и средств обновления методов, принципов, содержания, характера управления гимназией ориентированы на творческую инициативу педагогического коллектива и каждого учителя.

Работа с педагогами в гимназии наиболее эффективна, если она организована как целостная система. Ее успех зависит от заинтересованности педагогов в профессиональном развитии, от удовлетворенности коллектива организацией образовательного процесса в гимназии. Чем больше удовлетворен учитель своей работой, тем больше он заинтересован в совершенствовании своего мастерства. Перед руководителем образовательной организации стоит задача помочь учителю активизировать его профессиональную подготовку. Чтобы содержание работы отвечало запросам педагогов и способствовало саморазвитию личности учителя, работа в гимназии планируется с учетом профессиональных затруднений каждого учителя. Ее планированию предшествует глубокий анализ каждого из ее звеньев с точки зрения влияния их деятельности на рост педагогического и профессионального мастерства учителя [2].

Под работой с педагогическими кадрами в образовательной организации нами понимается деятельность руководителя образовательной организации, его заместителей, руководителей предметных методических объединений с учителями, воспитателями по повышению их профессиональной компетентности, педагогического мастерства, квалификации, по сплочению работоспособного, конкурентоспособного коллектива, обеспечивающего функционирование гимназии на инновационной основе с широким использованием передовых идей передового педагогического опыта как отечественной, так и зарубежной школы.

Ведущая роль в работе с педагогическими кадрами как целостной системы принадлежит методическому совету, работу которого возглавляет руководитель образовательной организации. Он призван координировать работу различных служб гимназии и творческих объединений педагогов,

стремящихся осуществлять преобразования в гимназии на научной основе. Методический совет является главным консультативным органом гимназии.

Так методический совет принимает активное участие в работе по аттестации кадров, планированию графика повышения квалификации педагогов, участию их в конкурсах профессионального мастерства, разработке Программы развития и ее реализации, проведению методических семинаров и др. [3, с. 121]

Основными направлениями системы работы с педагогическими кадрами в нашей гимназии являются:

- создание условий для непрерывного профессионального мастерства учителя;
- подготовка учителей к активному участию в инновационной деятельности;
- создание условий для изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта;
- информационное и материально-техническое обеспечение образовательного процесса;
- анализ, координация и коррекция работы учителей по проблемам образовательной деятельности гимназии.

В системе повышения профессиональной компетентности учителя ведущим компонентом является сама личность педагога, ее индивидуальные особенности, личностные качества, отношение к обновлению содержания и организации учебного процесса в гимназии. Поэтому залог успешной работы – это тесный контакт с учителями, четкое представление об их творческих возможностях, человеческих качествах, интересах, стремлениях, профессиональных трудностях и оказание учителю необходимой помощи. С этой целью у нас были проведены мероприятия (консультации, семинары, практикумы, «круглые столы»), в работу которых активно включились и сами педагоги.

Сначала на заседаниях педагогического совета изучались теоретические основы современных образовательных технологий, затем педагоги использовали в течение четверти или года ту или иную технологию в образовательном процессе, затем обобщали полученный опыт, делясь успехами и сомнениями с коллегами.

Главное в работе с педагогическими кадрами – оказание реальной, действенной, своевременной помощи педагогам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний и умений, необходимых для современного педагога, его свойств, качеств личности.

Работа руководителей с педагогическими кадрами в образовательной организации способствует решению актуальной проблемы повышения квалификации учителей, а именно:

- быстрой и качественной подготовке учителя к управлению инновационными процессами, вызванными модернизацией российского образования;

- обучению без отрыва от основного места работы и возможности непосредственного использования полученных знаний в профессиональной деятельности;
- возможности учета информационных потребностей учителей;
- реализации принципа индивидуализации и дифференциации обучения учителей;
- снижению затрат на обучение за счет сокращения расходов, связанных с замещением педагогических работников.

Повышение квалификации и их профессиональной компетентности отражено в данных о прохождении курсовой подготовки по различным проблемам.

Таблица 1 – Количество педагогических работников, прошедших курсы повышения квалификации за последние три года

2012-2013 учебный год	2013-2014 учебный год	2014-2015 учебный год
33 учителя	20 учителей	22 учителя

Одна из задач руководителя – думать о будущем школы. А это, прежде всего, связано с учительскими кадрами. В.А.Сухомлинский писал: «Педагогический коллектив – это своего рода стержень школы. Школа как очаг воспитания, как сила морального и идейного влияния старшего поколения на подрастающее поколение, как центр многогранной духовной жизни живет только в педагогическом коллективе». Очень важно, чтобы не только учителя, которые имеют за плечами не один десяток лет педагогического труда, сознавали свое высокое предназначение, но и вновь пришедшие в школу, вчерашние студенты дорожили честью и достоинством учителя, умели воспитывать не только знающих, активных, деятельных, оптимистично настроенных людей. А для этого нужно обладать не только педагогическим даром, но и жизнеутверждающим мировоззрением, профессиональным достоинством [5, с. 97].

Кадры являются основой любой школы. Школа живет и функционирует только потому, что в ней есть учителя. Они создают ее продукт, формируют культуру школы, ее внутренний климат, от них зависит социальная миссия школы. В связи с этим руководитель образовательной организации должен строить свою работу с кадрами таким образом, чтобы способствовать развитию положительных результатов поведения и деятельности каждого отдельного человека и стараться устранять отрицательные последствия его действий.

Управление персоналом связано с использованием возможностей работников для достижения целей гимназии. Кадровая работа включает в себя следующие элементы:

- подбор и расстановка кадров;
- обучение и развитие кадров;
- компенсация за выполненную работу;
- создание условий на рабочем месте;

- поддержание отношений с профсоюзами и разрешение трудовых споров.

Результаты работы гимназии неразрывно связаны с квалификацией педагогических кадров. Педагогический коллектив достаточно стабилен и профессионален. В гимназии насчитывается 57 педагогических работников, из них 55 человек (96 %) имеют высшее образование. 27 человек имеют высшую квалификационную категорию (47 %), 20 – первую квалификационную категорию (35 %), 2 – вторую квалификационную категорию (3 %).

К стимулам труда учителей относятся аттестация педагогических кадров и курсовая подготовка учителей. За три последних учебных года качественный состав педагогического коллектива существенно улучшился.

Таблица 2 – Распределение педагогических работников по квалификационным категориям

Количество пед.работников	2012-2013 учебный год		2013-2014 учебный год		2014-2015 учебный год	
	59		60		57	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Вторая квалификационная категория	5	9	2	3	2	3
Первая квалификационная категория	20	35	18	30	20	35
Высшая квалификационная категория	22	37	25	41	27	47
Звание «Заслуженный учитель РФ»	0	0	0	0	1	2
Звание «Почетный работник общего образования»	2	3	2	3	2	4

Свою цель как руководитель инновационной образовательной организации я вижу в том, чтобы организовать работу так, чтобы она давала ощутимые результаты. Поскольку, когда речь идет о работе гимназии в режиме развития, именно кадровый потенциал является основным ресурсом всех инновационных преобразований в ней. И именно учителя должны ощутить назревшую потребность в переменах, поскольку какую бы мы ни захотели построить школу, в центре всегда будет профессиональная компетентность и уровень образованности учителей.

Никакой менеджмент, финансы и техника не заменят учителя-мастера, который остается для детей проводником в мир знаний, культуры и духовных ценностей.

Не секрет, что можно поставить привлекательные цели, разрабатывать великолепные планы преобразования гимназии, установить в ней самое современное оборудование, но все это окажется напрасным, если педагоги не захотят работать с полной отдачей [6, с. 165].

Выявить творческий потенциал учителя, изучить его опыт, увидеть в нем ценность для других педагогов коллектива, наладить тесное сотрудничество между отдельными членами коллектива – это далеко не простая задача. Необходимо создать такую образовательную среду, в которой одни учителя перенимали бы необходимый им передовой педагогический опыт, а другие получали возможность самовыражения, раскрытия собственного профессионального и творческого потенциала.

Сегодня существует много подходов к формированию навыков самооценки и самоанализа у учителя. Учителя не загонишь в формулу «знания – умения – навыки», и нет инструмента, которым можно измерить все благородство души учителя, неповторимые моменты его творчества в повторяющемся учебном процессе. С другой стороны, у учителя должно быть «досье успехов», в котором отражается все радостное, интересное и достойное из того, что происходит в жизни учителя. Таким «досье успехов» в нашей школе стало портфолио, в котором собрана по разделам вся информация о деятельности педагога, его достижениях, о ходе работы над исследовательской темой и темой самообразования [4].

Ежегодно на школьной научно-практической конференции, на муниципальных и региональных конференциях и конкурсах педагогического мастерства наши учителя представляют свой опыт в форме портфолио, методических разработок уроков и внеклассных мероприятий, детских научно-исследовательских проектов.

Так, учитель начальных классов приняла участие в муниципальном этапе всероссийского конкурса «Учитель года – 2014», где достойно представила свой опыт работы и заняла почетное 3 место. Учитель английского языка прошла достойно все этапы конкурса педагогического мастерства молодых педагогов «Педагогический дебют-2015» и стала победителем в номинации «Призвание».

В 2014-2015 гг. учителя математики и информатики принимали участие в областном дистанционном конкурсе по информатике и информационным технологиям «Компьютер и Ко».

Представление опыта работы педагогов, повышение их профессиональной компетентности проявлялось не только в выступлениях на семинарах, конференциях и т.п., но и нашло отражение в публикациях и печатных работах: в 2014-2015 учебном году 6 педагогов представили 8 публикаций в сборнике Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием) «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры» (г. Оренбург).

Отдельное и очень серьезное направление работы директора – помощь молодым специалистам. За последние годы статистика неумолима: педагогический состав образовательных организаций стремительно «стареет». На этом фоне одной из первостепенных задач образовательных организаций становится всемерная поддержка тех немногих молодых специалистов, которые выбирают нелегкий путь учителя. В последнее время число молодых специалистов, приходящих в школы, очень мало. И поэтому их появление в коллективе – это радость и для руководителя, и для педагогов. В то же время неудовлетворенность некоторых молодых педагогов своей работой иногда полностью лежит на совести администрации и, прежде всего, руководителя образовательной организации. Задача руководителя образовательной организации – помочь молодым педагогам адаптироваться в новом коллективе, сделать так, чтобы они не разочаровались в выбранном пути.

До прихода в гимназию молодых специалистов поздравили с началом работы на августовском совещании, сказали теплые, сердечные слова. На муниципальном уровне ШМУ «Ориентир» был организован городской семинар для молодых специалистов первого года работы, за что им были вручены благодарственные письма и сертификаты. Молодые учителя пришли в школу с хорошим настроением, большинство – с желанием работать, созидать, творить, с мечтой состояться в качестве учителя. Они теоретически владеют новыми педагогическими технологиями и психологическими знаниями. Каждый из них имеет различный уровень подготовки к работе в школе, уровень культуры, у каждого свое понимание нравственных ценностей, свои ценностные ориентиры. Учитывая эти особенности, администрация гимназии должна строить работу, положив в основу уважительное, доброжелательное, бережное, доверительное отношение к молодому учителю.

Некоторые молодые учителя быстрее постигают опыт старших, другим это дается труднее. Что помогает учителю достичь успеха, быть удовлетворенным своей деятельностью, чувствовать, что труд не напрасен? Можно на первое место поставить профессиональные знания учителя. Но практика показывает, что только знаний недостаточно.

В общении с молодыми учителями необходимы терпение и последовательность в руководстве. Учителю помогает предварительное обсуждение поурочных планов, нужно посмотреть, как они воплотились в реальность, и обсудить результаты. Об успехах молодежи постоянно озвучивается в коллективе, дают возможность выступить, рассказать о том, что получается, в чем трудности [7, с.152]. Опытный учитель также выступает хорошим помощником и наставником. Посещение уроков коллег является настоящей школой для молодого специалиста .

Учителя, которые в первый год своей работы не получили поддержки от коллег и администрации, чувствуют себя брошенными на произвол судьбы, от столкновения с реальностью испытывают шок. Такой учитель не способен ни на какое творчество. Чтобы этого не произошло, молодым учителям нужно целенаправленно помогать. Для этого в нашей гимназии функционирует школа молодого учителя. В работе с молодыми учителями используются различные

формы: лекции, дискуссии, обмен опытом, но цель одна – вооружить начинающего учителя конкретными знаниями, показать применение теории на практике. Нельзя требовать от учителя высокого результата, если не научили, не объяснили, не помогли.

Предупредить педагогические ошибки молодого учителя, свести до минимума последствия его профессионального несовершенства – цель деятельности «Школы молодого педагога», которая создана в нашей образовательной организации.

Центральное звено в организации работы с молодыми специалистами – оказание им психолого-педагогической поддержки, методической помощи, а также повышение их общей и профессиональной культуры. Необходимо помочь молодому педагогу работать в условиях обновляющейся педагогической практики, научить его использовать свои личностные и профессиональные резервы, строить индивидуальную систему целостной педагогической деятельности. Сегодня выросла потребность в ориентации учебного процесса на индивидуальные возможности и личностные запросы педагогов [1, с. 56].

Одной из важнейших задач руководителя гимназии является организация профессиональной адаптации молодого педагога к учебно-воспитательной среде. Решить эту проблему поможет создание системы школьного наставничества. Современной школе нужен компетентный, самостоятельно мыслящий педагог, психически и технологически способный к реализации гуманистических ценностей на практике, к осмысленному включению в инновационные процессы.

Задача наставника – помочь молодому учителю реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Но при назначении наставника администрация образовательной организации должна помнить, что наставничество – это общественное поручение, основанное на принципе добровольности, и учитывать следующее: педагог-наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, коммуникативными способностями, пользоваться авторитетом в коллективе среди коллег, учащихся (воспитанников), родителей.

В нашей образовательной организации наставничество имеет огромное значение в становлении молодого педагога. Более того, с 2015 года наставник молодых учителей английского языка был назначен руководителем стажерской площадки для молодых учителей английского языка города Оренбурга, что говорит о качестве работы не только данного наставника, но и системы наставничества в гимназии в целом.

В каждом образовательном учреждении складываются свои традиции, своя система работы с молодыми педагогическими кадрами, выбираются те формы и методы, которые в конечном итоге будут содействовать дальнейшему профессиональному становлению молодого специалиста. Проведение на протяжении учебного года систематической работы по формированию традиций наставничества позволяет:

- отработать усвоенные в период обучения в вузе содержание и методы педагогического сопровождения развития детей, взаимодействия родителей и педагогов школы на практике;

- освоить приемы, направленные на сплочение педагогического коллектива и передачу педагогического опыта от одного поколения другому.

Знакомство с талантливыми педагогами, опытом инновационной деятельности и ее плодами играет важную роль в формировании педагогического идеала молодого специалиста, а порой и в его корректировке.

Таким образом, работа с педагогическими кадрами – важнейшая составляющая система управления гимназией и строится в соответствии со стратегическими целями образовательной организации и корректируется ее тактическими целями. Стратегические цели, а следом и тактические, тесно связаны с мировоззрением, философией и принципами руководства. Кадровая работа – это цели, ценности и принципы в работе с педагогами, это свод правил, норм и принципов относительно всех аспектов работы с педагогическим коллективом, ориентированный на достижение стратегических целей образовательной организации. Работа с кадрами не только формируется под влиянием администрации гимназии, но и зависит от уровня развития гимназии. По состоянию кадровой политики вполне можно судить о том, на каком этапе своего развития находится образовательная организация [8, с. 254].

Школа – живой организм, чутко реагирующий на все изменения, происходящие в обществе, поэтому для устойчивого и эффективного развития необходимы постоянные организационные изменения и движение вперед.

Список литературы

1. Захарова Л. Н. *Психологическая подготовка педагога* /Н. Новгород: ННГУ, 2003 – 214 с.
2. Кузьмин С.В. *Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения: Методические рекомендации*. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008. – 156 с.
3. Моисеев, А.М., Моисеева, О.М. *Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности)* / Под ред. М.М. Поташника. – М., 2007. – 256 с.
4. Поташник М.М. *Инновационные школы России: становление и развитие*. М., 2006г.
5. Сухомлинский, В. А. *Мудрая власть коллектива* / В. А. Сухомлинский. - М. : Молодая гвардия, 1975. – 238 с.
6. *Управление инновациями: В 3-х кн. Кн. 1. Основы организации инновационных процессов: Учеб. пособие* / А.А. Харин, И.Л. Коленский; Под ред. Ю.В. Шленова. – М., 2009. – 252 с.
7. *Управление инновациями: В 3-х кн. Кн. 3. Базовые компоненты управления инновационными процессами: Учеб. пособие* / А.А. Харин, И.Л. Коленский, Н.Н. Пущенко и др.; Под ред. Ю.В. Шленова. – М., 2008. – 240 с.
8. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М., Шибанова, Г.Н. *Управление образовательными системами*. – М., 2007. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Ротина О.В.

Управление образования МО Оренбургский район, г. Оренбург

В статье рассмотрены вопросы повышения эффективности образовательной деятельности на основе построения модели муниципальной системы оценки качества образования, содержания и последовательности работ по совершенствованию муниципальной системы оценки качества образования. Рассмотрен вопрос о необходимости соблюдения общих принципов и требований к построению муниципальной системы оценки качества образования, основанной на качестве как основном системообразующем факторе.

«Качество становится символом тех изменений, которые дают ориентиры к стратегии выживания человечества (А.И.Субетто). Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что дальнейшая судьба человечества будет определяться образовательным потенциалом человека. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» называет главным результатом школьного образования соответствие целям опережающего развития и в качестве приоритетной задачи выдвигает обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления организациями. Таким образом, возникает необходимость модернизации системы управления качеством образования на всех уровнях, в том числе и муниципальном.

Проектирование систем оценки и управления качеством образования на муниципальном уровне должно основываться на постулате о том, что качество является системообразующим фактором. Сама же система формируется с учетом триады качества, в соответствии с которой проектируются организационная, функциональная и оценочно-критериальная системы. Системы оценки качества образования должны проектироваться и внедряться, с одной стороны, с учетом принципа преемственности, предполагать согласование целевых установок, общность ряда элементов и процедур, а с другой стороны, рассматриваться как составляющие региональных и федеральных систем оценки качества образования.

В Концепции общероссийской системы оценки качества образования (далее – Концепция) [1] предлагается одним из направлений модернизации школьного образования создание общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО). Под общероссийской системой оценки качества образования, предложенной в Концепции, понимается совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг.

Согласно структуре Концепции объекты оценки в системе образования представлены тремя основными элементами: образовательными программами, образовательными организациями (учреждениями), индивидуальными образовательными достижениями обучающихся; основными подсистемами Концепции [1] являются информационно-диагностическая, экспертно-аналитическая, нормативно-правовая.

ОСОКО подразумевает оценку качества не только результатов, но и условий, и процесса предоставления образовательных услуг. На основе полученной информации и проведенного ее анализа принимаются соответствующие управленческие решения.

Каждый субъект образовательного процесса (педагог, учащиеся, родители, администрация и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования.

В имеющейся по исследуемой проблеме научной литературе существуют различные подходы в определении самого понятия «качество образования».

М. М. Поташник [2] качество образования понимает, как соотношение цели и результата, как меру достижения целей с учетом того, что цели (результаты) заданы операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника.

В. П. Панасюк [3] качество школьного образования определяет как совокупность свойств, которая обуславливает его способность удовлетворять социальные потребности в формировании и развитии личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств. В своей работе по моделированию муниципальной системы оценки качества образования (МСОКО) мы придерживались трактовки качества образования, данной В. П. Панасюком.

По итогам теоретического анализа научно-методической литературы и формирующегося опыта по проблеме исследования нами была разработана модель МСОКО, основанная на общих принципах и требованиях к построению систем качества различного уровня и назначения в сфере образования. Муниципальная система оценки качества образования представляет собой совокупность организационных структур, субъектов и объектов контроля, процедур, критериев и показателей, взаимодействующих между собой и отражающих степень соответствия образовательной деятельности и оказываемых услуг потребностям личности, общества, рынка труда и государства.

Система оценки качества образования на муниципальном уровне строилась с учетом следующих основных составляющих образовательного процесса:

- обучающихся (учащихся);
- обучающихся (учителей);
- содержания образования (программ, учебной и методической литературы);
- ресурсного обеспечения (организационное, материально-техническое, информационное, финансовое).

Таким образом, объектами оценки качества образования на

муниципальном уровне являются условия, реализация образовательного процесса, образовательные результаты.

Анализ существующей практики в образовательной системе Оренбургской области показывает, что в процессе создания модели МСОКО должны быть сформированы следующие подсистемы:

1) информационно-диагностическая подсистема включает в себя организационно-методический инструментарий сбора первичной обработки информации о качестве образования. В эту подсистему входят структуры, осуществляющие сбор статистики, проведение и обработку результатов оценочных процедур, мониторинговых исследований. Основной задачей структур, входящих в информационно-диагностическую подсистему, является получение достоверной информации о качестве образования по определенно заданной системе показателей;

2) экспертно-аналитическая подсистема ее основной функцией является анализ и интерпретация достоверной информации о качестве образования, а также информационное обеспечение потребителей;

3) нормативно-правовая подсистема обеспечивает выработку и нормативно-правовое оформление функционирование всех структур, осуществляющих свою деятельность в рамках МСОКО, определяет права, обязанности и ответственность мониторинговых организаций, входящих в информационно-диагностическую подсистему.

Подводя итог изложенному, следует отметить, что центральное место в системе оценки качества образования на любом уровне должна занимать функция координации, призванная обеспечить согласованность действий всех управленческих подразделений, работников управления, специалистов, а также между системой в целом и внешней средой путем установления рациональных связей (коммуникаций) и обмена информацией между ними.

В рамках МСОКО данная функция преобразуется в управление информационными потоками.

Эффективность ее реализации обеспечивается:

- разработкой системы образовательного мониторинга;
- созданием системы электронного документооборота и оперативного обмена информацией между образовательными учреждениями и органом управления образованием;
- своевременным принятием управленческих решений на основе анализа имеющейся информации.

Показателями результативности муниципальной СОКО будут выступать:

- 1) соответствие результативности МСОКО требованиям государственных образовательных стандартов и социального заказа;
- 2) индивидуальные достижения обучающихся;
- 3) развитие гражданской, познавательной и прочих видов компетентностей;
- 4) уровень социализации обучающихся.

Главное предназначение муниципальной системы оценки качества образования заключается в формировании независимой, объективной,

достоверной информации о качестве образования на разных его уровнях с учетом потребительских требований и приоритетов.

Список литературы

1. Концепция общероссийской системы оценки качества образования. – 2-е изд. – М., 2008.
2. Поташник, М. М. Управление качеством образования / М. М. Поташник. – М., 2006.
3. Панасюк, В. П. Школа и качество: выбор будущего / В. П. Панасюк. – СПб., 2003.
4. Панасюк, В. П. Информационно-методическое обеспечение управления качеством образования на муниципальном уровне / В. П. Панасюк, Г. В. Головичер. – СПб., 2007.

ИНТЕГРАЦИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, ШКОЛЫ И ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТРАНЫ

**Рубанова Е.А., Шамсутдинова Д.Р.
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №189»,
МОАУ «Гимназия №6» г. Оренбурга**

Рассматриваются теоретические основы проблемы интеграции дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), школы и вуза как фактора развития новой образовательной системы в современных условиях модернизации отечественного образования; раскрываются различные подходы к осознанию сущности понятия «интеграция», подчеркивается, что только в целостном взаимодействии ДОУ, школы и вуза возможно формирование творческой, гармонически развитой, конкурентно-способной личности.

Современный этап развития отечественной системы образования со всей очевидностью свидетельствует о наступлении периода всеохватывающей модернизации ее программно-целевой, организационно-управленческой и операционально-технологической областей что, в конечном итоге, призвано повысить гуманитарно-гуманизирующую роль обозначенного социального института в плоскости действенного ускорения общественного процесса.

В ситуации интенсивного обновления всех сфер жизнедеятельности российского государства весьма приоритетным становится инновационное развитие системы образования и, прежде всего, качественного совершенствования личностно ориентированных педагогических технологий, позволяющих достаточно эффективно формировать личность взрослого человека в соответствии с гуманистическими императивами и общечеловеческими ценностями. [6]

В современных условиях интеграции России в мировое сообщество значительно возросла роль образования, которое ученые-исследователи А.Г. Асмолов, В.С. Леднев, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и др. рассматривают не как способ передачи знаний, навыков и умений, а как способ гармонического развития личности, так как результатом образовательной деятельности российских образовательных организаций сегодня является личность воспитанника, ученика, студента и развитие его интегративных качеств и способностей.

Национальная образовательная инициатива отмечает, что «модернизация и инновационное развитие - единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века. В условиях решения этой стратегической задачи важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства. Поэтому в законе

«Об образовании Российской Федерации» подчеркнута значимость дошкольного образования как первого уровня развития личности.

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Школа является вторым последовательным этапом в этом процессе. Главные задачи современной школы - раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации».

Высшее образование как следующая ступень имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

Непрерывное образование сегодня занимает центральное место в социальных и педагогических проблемах современного мира. Сегодня непрерывное образование трактуется как единая система государственных и общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образования. Решая задачи воспитания и обучения, образовательные организации ставят целью удовлетворять стремление человека к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.

Новый социальный заказ предопределяет центральную роль образования в решении важнейших общегосударственных задач, делает необходимым переосмысление с современных позиций целей и ценностей образования, его роли в удовлетворении жизненных устремлений обучающихся. На современном этапе модернизации образования необходимо учитывать, что система образования в начале XXI века находится на таком этапе своего развития, когда в педагогической реальности достаточно четко обозначились тенденции инновационного развития субъектов образования, которые связаны интеграционными процессами.

Таким образом, интеграция как фактор развития новой образовательной системы является сложной научно-педагогической и социальной проблемой, которая требует своевременного решения. Анализ литературы показал, что в современных исследованиях интеграция выступает как важнейшая методологическая категория. Методологические и теоретические проблемы интеграции нашли отражение в трудах Б.М. Кедрова, В.П. Кузьмина, В.А. Лекторского, В.Н. Максимовой, А.П. Огурцова, А.И. Ракитова, В.С. Степина, М.Г. Чепилова, Б.Ч. Юдина. В настоящее время данная

общенаучная категория адаптирована в контекст педагогической науки. В педагогических исследованиях В.С. Безруковой, М.Н. Берулавы, А.Я. Данилюка, Н.И. Кондакова, С.А. Писаревой, Ю.С. Тюнникова, П. Сорокина интеграция характеризуется с позиции «целостности, системности, комплексности»; как «принцип, процесс и результат»; как «объединение в целое разрозненных частей».

Как показало исследование, интеграция научно-педагогических идей с практикой возникает в результате деятельности творческой группы, объединения, образовательного учреждения или экспериментальной площадки. Интеграция (лат. Integer – полный, цельный) – это важнейший путь достижения целостности любых систем, в том числе и педагогических. В последние годы достаточно интенсивными становятся попытки развития процессов интеграции различных образовательных учреждений. Интеграция образовательных учреждений в современном российском образовании является одним из востребованных и перспективных направлений инновационных процессов, которые должны способствовать преобразованию системы обучения и воспитания молодёжи в России в целом. Вопросы интеграции образовательных учреждений рассматривают А.В. Алферов, В.П. Кучкин, В.В. Ленченко, Н.Б. Федоров и др. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается, что модернизация как высшей школы, так и общеобразовательной, должна осуществляться в опережающем режиме и предопределять позитивные изменения в обществе. На наш взгляд, для эффективности процесса модернизации необходимо в эту систему включить дошкольные образовательные организации с целью создания интегрированных образовательных учебно-научных комплексов, как «ДОУ – школа – вуз».

Предлагаемый вариант

- позволит решить проблему преемственности между первым, вторым и третьим уровнем образования;
- даст возможность воспитанникам, учащимся, студентам получить более фундаментальные знания по различным предметам;
- осуществлять обмен кадрами между вузом, школами и ДОУ;
- откроет перспективные возможности для системного повышения квалификации учителей, воспитателей и специалистов образования.

Концепция развития стратегии интеграции «ДОУ – школа – вуз», которая базируется на создании аксиосферы образовательных уровней, предполагающей, что развитие интегративных отношений между ДОУ, школой и вузом обуславливает не только общий ход развития образования, но и развитие личности в условиях инновационной деятельности ДОУ, школы и вуза. Конкурентоспособную, успешную, творческую, компетентную личность возможно подготовить в условиях тесного взаимодействия всех уровней образования.



Рисунок 1

Этапы принятия управленческих решений в реализации процесса интеграции уровней образования

1. Создание и присоединение координационного центра «Единый взгляд» к Ассоциации «Оренбургский государственный университет», целью которого, на наш взгляд, является ликвидация разрыва между звеньями одной цепи развития личности.
2. Разработка долгосрочного проекта по интеграции всех уровней образования, включающего в себя перспективные программы развития и методическое сопровождение для каждого уровня в отдельности и системы в целом.
3. Создание аксиосферы образовательного пространства, которая является ядром всего процесса интеграции, так как базируется на общечеловеческих ценностях в различные периоды развития личности.
4. Сетевое взаимодействие «ДОУ – школа – ВУЗ», реализующее целостное функционирование одной системы.
5. Создание экспериментальной площадки на базе ДОУ, школы с участием научных сотрудников ОГУ, с целью создания и обеспечения научной базы.

Таким образом, интеграция дошкольных образовательных учреждений, школьных образовательных организаций и высших учебных заведений как фактор развития новой образовательной системы осуществляется на всех уровнях функционирования этой системы, от внешних организационных

структур до внутренних эмоционально-личностных проявлений растущего человека как субъекта образовательной деятельности и как формирования стратегического потенциала страны.

Дальнейшее развитие инновационных форм многогранного сотрудничества образовательных учреждений в личностно развивающем пространстве Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» позволит с большей эффективностью решать вопросы модернизации образования на всех уровнях. [6]

Список литературы

1. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт образования и подготовки учителя // Просвещение. 2010. № 7. С. 18–22.
2. Максимова В.Н. Интеграция в системе образования. СПб.: ЛОНРО, 2000. 82 с.
3. Кедров Б.М. Классификация наук. Прогноз К. Маркса о науке будущего. М., 1985.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. С. 440.
5. Кирьякова, А. В. Аксиология креативности [Текст] : монография / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз. - Москва : Дом педагогики, 2014. - 225 с. : ил.; 14,1 печ. л. - Библиогр.: с. 201-225 и в подстроч. примеч.
6. Каргапольцева Н.А. Университетский округ и модернизации образования. «Модернизация образования: проблемы, поиски, решения». Материалы всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях. Ч.2. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004

СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Самарина Н.И.

Министерство образования Оренбургской области, г. Оренбург

В русском языке словом «сирота» обычно называется ребенок, лишившийся единственного или двух родителей. В настоящее время в обиходной речи и в теоретических исследованиях широко используются два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство).

В большинстве современных исследований «сиротство» рассматривается как социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, родители которых умерли, а также детей, оставшихся без их попечения вследствие лишения родительских прав, признания в установленном порядке родителей нетрудоспособными, безвестно отсутствующими. Сюда отнесены также дети, родители которых не лишены родительских прав, но фактически не осуществляют какой-либо заботы о своих детях. Таким образом, сиротство - это социальное понятие, отражающее положение детей, которые временно или постоянно лишены своего семейного окружения или которые в их собственных интересах не могут оставаться в таком окружении. Такие дети имеют право на особую защиту и помощь, предоставляемую государством.

В статье 1 Федерального закона от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».) четко определяются категории сирот:

- дети-сироты - лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель;

- лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.

В современных исследованиях выделяются различные категории детей-сирот:

- прямые сироты (дети, потерявшие родителей в результате смерти последних);

- условные сироты (дети, имеющие одного или двух живых, документально известных родителей, которые либо лишены родительских прав, либо отказались от своих детей);

- временные сироты (дети, переданные родителями на попечение государству в связи с материальными трудностями при условии сохранения родительских прав);

- социальные сироты (дети, имеющие биологических родителей, которые по каким - либо причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем, то есть, юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о своих детях, поэтому заботу о детях берет на себя общество и государство).

В любом государстве и обществе всегда были, есть и будут дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей. И в этом случае общество и государство берет на себя заботу о развитии и воспитании таких детей.

В России практика социальной помощи детям-сиротам имеет свои глубокие культурно-исторические традиции, и до 1917 года была связана, прежде всего, с милосердием и благотворительностью.

После 1917 года, когда новая власть осудила благотворительность как буржуазный пережиток, государство было вынуждено взять на себя защиту о тех детях, которые находились в особенно тяжелом положении. Сиротство и беспризорность стали в тот период острейшими социальными проблемами, которые требовали безотлагательного решения.

В России была создана система социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН), одной из задач которой явилось воспитание и перевоспитание детей, оказавшихся без родителей. Видный советский государственный деятель, одна из основоположниц системы народного образования Н. К. Крупская (1869-1939), так описывала ситуацию, сложившуюся в России в самом начале становления советского государства: «Сейчас у нас нет недостатка в ребятах, которые нуждаются в том, чтобы их содержало государство: вопрос об их воспитании - вопрос крайне острый, и мы совершенно не справляемся с этой задачей. И вопрос совсем не в том, что нет средств - это само собой, - вопрос еще в том, что мы плохо обдумали методы работы в детском доме, что вопрос о детских домах у нас ставится недостаточно глубоко, недостаточно обстоятельно, а между тем вопрос идет о будущем целой массы ребят».

В 20-х годах в стране была создана достаточно разветвленная система социального обеспечения детей-сирот, которая включала детские дома различных категорий (дошкольные, для учащихся, с профессиональным обучением, лечебные, для инвалидов и др.), а также трудовые колонии и трудовые коммуны для трудновоспитуемых детей, которые в большинстве своем были сиротами или потеряли связь с семьей.

В середине 30-х годов была выстроена унифицированная система домов младенца и детских домов-интернатов, которая сохранялась на протяжении всего советского периода.

В 80-х годах система учреждений, оказывающих помощь детям-сиротам, расширяется: появляются детские дома семейного типа, начинает разрабатываться институт приемной семьи, апробируется форма патронатного

воспитания. Расширяются функции учреждений, которые включают социальную защиту ребенка, медико-психолого-педагогическую реабилитацию, социальную адаптацию и интеграцию таких детей в общество.

Детство – это период, когда закладываются фундаментальные качества личности, которые обеспечивают психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность, которые формируются в условиях родительской любви, когда семья создает у ребенка потребность быть признанным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других.

Назвать все причины сиротства довольно трудно, поскольку этой проблемой занимаются ученые разных областей наук (медики, психологи, социологи, педагоги и многие другие) и она до конца не исследована.

Однако три основных причины такого явления можно назвать.

Первая заключается в том, что родители (чаще всего мать) добровольно отказываются от своего несовершеннолетнего ребенка. Причем чаще это наблюдается в младенческом возрасте: отказ от новорожденного в родильном доме, подброшенные новорожденные. С юридической точки зрения отказ от ребенка - правовой акт, который официально подтверждается специальным юридическим документом. В течение трех месяцев родители (мать) могут изменить свое решение, и ребенок может быть возвращен в семью.

Вторая причина связана с принудительным изъятием ребенка из семьи, когда родителей лишают родительских прав в целях защиты интересов ребенка. В основном, это происходит с неблагополучными семьями, в которых родители страдают алкоголизмом, ведут асоциальный образ жизни, недееспособны и т. п. Лишение родителей родительских прав - это также правовой акт, который осуществляется по решению суда и оформляется специальным юридическим документом.

И третья причина связана со смертью родителей. Сюда же могут быть отнесены дети, потерянные в силу каких-либо природных или социальных катаклизмов, вынуждающих население страны к хаотической миграции.

Сиротство всегда сопровождается депривацией, которая характеризуется дефицитом социальных контактов, деформацией взаимоотношений с общественными и государственными институтами, призванными обеспечивать успешность социализации личности, отсутствием важного этапа формирования первоначального социального опыта в микросоциуме (семье), незащищенностью от насилия и других социальных бедствий.

Причины социального сиротства различны. Теоретическое объяснение данных причин дают различные теории девиации, так как родители, отказывающиеся воспитывать своих детей - это девиантные родители, а дети, выросшие в условиях депривации, обычно являются социально дезадаптированными, что ведёт к различным отклонениям в поведении.

Исследования влияния депривации на развитие детей начали проводиться во второй половине XX века. Негативные последствия нарушенных отношений с матерью были впервые обоснованы в теории объектных отношений (Р.Фейербейн, Д.Винникот, М.Клайн, М.Балинт). Наиболее известные

современные последователи М.Малер и О.Кернберг во многом отошли от главных положений классического психоанализа. Центральным для нормального психического развития ребенка сторонники теории объектных отношений считают не удовлетворение инстинктов и влечений, а установление удовлетворительных отношений с ближайшим окружением.

Дж. Боулби и М.Эйсворт - создатели и разработчики теории привязанности рассматривали потребность в привязанности как биологическую врожденную потребность, обосновывая это положение опытами с приматами. Одно из центральных понятий данной теории – рабочая модель (working model), на основе которой происходит взаимодействие ребенка с миром. Она включает модель себя и близкого человека (Я - Другой), при этом восприятие себя определяется тем, как меня воспринимает объект привязанности. Глубинная память сохраняет образы и образцы поведения с близкими людьми, которые постоянно повторяются в ситуациях взаимодействия с другими людьми. Стойкость схем поведения, полученных в отношениях с матерью, во многом объясняет те кризисы, которые неизбежно возникают у детей при адаптации в замещающей семье. Необходим новый, достаточно длительный опыт позитивных отношений, чтобы прежние схемы перестроились.

Если теория привязанности развивалась на почве психоаналитического направления, то на теорию депривации значительное влияние оказало когнитивно - бихевиоральное направление в психологии. Бедная и однообразная обратная связь ведет к пассивности, так как способствует формированию представления о мире как неконтролируемом, а о себе как не способном влиять на собственную жизнь.

Й. Лангмайер и З. Матейчик, разработавшие концептуальный аппарат теории депривации, определяют депривацию как недостаточное удовлетворение (в течение длительного времени и в серьезной степени) основных психических потребностей, под которыми подразумевают потребности ребенка в богатой разнообразными стимулами сенсорной среде, в дифференцированной и относительно постоянной структуре внешних стимулов, когда понятны правила, по которым происходят изменения, и есть уверенность в наличии защиты и контроля протекающих процессов, в эмоциональной связи с матерью (отцом, другими значимыми лицами), в возможности автономного функционирования. Авторы считают, что только в обществе ребенок может избавиться от последствий депривации и выработать новые позитивные установки по отношению к окружающему миру.

Российская научная традиция имеет значительное сходство с интерперсональными теориями в отведении центральной роли в развитии взаимодействию взрослого с ребенком. Депривация рассматривается как нарушение или несформированность у ребенка специфической человеческой потребности в общении.

Согласно культурноисторической концепции Л.С. Выготского развитие происходит в процессе интериоризации культурноисторического опыта и социальных отношений. Взрослый выступает для ребенка в качестве носителя этого опыта и важнейшего источника развития. Только в постоянном контакте

со взрослым возможна интериоризация как основной механизм развития, что способствует формированию у ребенка потребности в привязанности к заботящемуся о нем взрослому. Л.С.Выготский рассматривал данную потребность не как биологически заданную (как в западной литературе), а как результат взаимодействия ребенка и взрослого. Он ввел очень важное понятие "социальной ситуации развития" как базовое для понимания нормального развития личности и убедительно показал, что социальная ситуация развития в изолированных сиротских или интернатных учреждениях не может создать условий для нормального развития.

С.Л. Рубинштейн первым упоминает о рефлексии как важнейшем механизме поиска человеком своего места в мире, определения своей системы ценностей. Работы Н.Г.Алексеева, В.К.Зарецкого, И.Н.Семенова положили начало экспериментально-психологическому исследованию рефлексии как важнейшего механизма мышления и развития. Активное осмысление собственной деятельности, ее предметных и личностных оснований является предпосылкой способности к саморегуляции и свободному самоопределению, которое является условием полноценного развития личности. А диалог со взрослым на основе эмоционального контакта и принятия - важнейший механизм развития рефлексии.

Б.С. Братусь считает способность к любви и привязанности родовой сущностью человека и основой нормального психического развития. Если развитие этой способности по каким-то причинам блокируется, то возникают различные личностные девиации. В ряде исследований показана важная роль особенностей эмоционального контакта со взрослым в происхождении различных видов психической патологии.

Таким образом, большинство авторов приходят к выводу, что только в семье могут быть созданы оптимальные условия для нормального развития ребенка.

Поэтому государство прилагает все усилия к тому, чтобы сохранить для ребенка семью. Если сохранение ребенка в семье оказывается невозможным, предпочтение отдается поискам для него замещающей семьи.

Поэтому создание условий для осуществления права ребенка на воспитание в семье, в том числе и в замещающей семье, которая в отношении приемного ребенка выполняет многообразие функций (развивающую, воспитывающую, социализирующую, реабилитирующую) и способна восполнить недостатки его развития, ликвидировать отставание его социального опыта от опыта сверстников, восстановить личностное благополучие является главной задачей государства и общества.

Список литературы

1. *Астоянц М.С. Мир сиротства в советской и постсоветской России. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2007.*
2. *Анализ достижений в области деинституционализации защиты детей и развития семейных форм их жизнеустройства в Российской Федерации. – М.: Институт экономики города, 2008.*

3. Антология социальной работы: В 5 т. Т. 2. Феноменология социальной патологии / Сост. М.Ф. Фирсов. – М.: Сварогъ – НВФ СПТ, 1995.
4. Байер Е. Приемная семья для детей-сирот – приоритетная задача государственной поддержки детства / Е.Байер // Народное образование. – 2009. -№2. – С.85 - 89.
5. Василькова Т. А. Социальная педагогика : учеб. пособие М., 2010. 240 с.
6. Волкова Г.А. Психолого-педагогическая коррекция развития и воспитания детей-сирот / Г.А. Волкова. – СПб.: КАРО, 2007.
7. Выготский Л.С. Проблемы культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер.14, Психология. 1991. №4. С. 101-114.
8. Дармодехин С. В. Безнадзорность детей в России. // Педагогика. - 2001. - № 5. – С. 2-9.
9. Захарова Ж.А. Детский дом: быть или не быть // Социальная педагогика. – 2008. - №1. – С. 101 – 104.
10. Занозина В.Н., Колосова Е.М., Чистиков А.Н. Сиротство и беспризорность в России. История и современность. СПб.: Лики России, 2008.
11. Каргапольцев С.М. Педагогика сострадания // Университетский округ. – 2014. - №16. – С. 49 – 52.
12. Куликова А.А. Защита прав ребенка. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 192 с.
13. Мельникова Э. И. Профилактика безнадзорности детей и подростков / Э. И. Мельникова. – М.: МГУС, 2012.– С. 36.
14. Михеева Л.Ю. Опекa и попечительство: Теория и практика / Л.Ю. Михеева; под ред. Р.П. Мананковой. – Волтерс Клувер, 2004.
15. Нечаева А.М. Защита прав ребенка в современной России, Материалы научно-практической конференции. – М.: Институт государства и права РАН, 2004. – 193 с.
16. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблем сиротства в России // Вопросы психологии. 2001а. №3. С. 79 - 90.
17. Проблема детей-сирот в российском общественном мнении. Социологическое исследование // Беспризорник. – 2004. - № 6. – С. 28-31.
18. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М.: Просвещение, 1990.
19. Семья Г.В. Проблема сиротства в России: экономический и социальный аспекты / Г.В.Семья // Информационно-методический журнал. Приемная семья. - 2013. - №2 – С. 9 - 14.
20. Семья Г.В., Головань А.И., Зуева Н.А., Зайцева Н.Г. Социально-правовые основы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, на семейные формы воспитания / Под науч. Ред. Г.В. Семья. М.: АНО «Центр развития социальных проектов»: ООО «Вариант», 2014. 120 с.
21. Семейное устройство. Рекомендации специалистам органов опеки и попечительства по организации по организации работы с гражданами при устройстве детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающую семью. Серия: «В помощь принимающим родителям и специалистам»/ Под ред. Г.А.Красницкой, А.Г. Рудова. М., 2006.

22. Шохина Е.А. Институциональный и неинституциональный методы решения проблем социального сиротства в современной России / Е.А. Шохина // Научное обозрение. - 2010. - № 1. – С.41
23. Холостова Е.И., Сорвина А.С. Социальная работа: теория и практика: Учебное пособие / Е.И. Холостова, А. С. Сорвина.– М.: ИНФРА- М, Педагогика, 2011. с. 201.
24. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка. М.: Владос, 2004.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МИРНОГО РЕШЕНИЯ РАЗНОГЛАСИЙ В МУСУЛЬМАНСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ПЕРВОИСТОЧНИКАХ

Саяхов Р.Л.

**Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа**

Вопрос о применении силы в мусульманских религиозных первоисточниках, как это ни кажется на первый взгляд странным, органически связан с понятием толерантности. Применение силы соотносится с идеей толерантности в том смысле, что она неизбежно имеет свои границы. Исследователи отмечают, в частности, что ее пределы ограничены следующими факторами: нормами гуманизма (Е.Ю. Клепцова, И.Ю. Юсупов, Н.В. Ванюта, О.В. Григорьева, Г.Г. Семенова-Полях), вредом, наносимым другим членам общества (Д. Милль, М.Б. Хомяков, П. Николсон), правами человека (Д. Милль, М.Б. Хомяков, П. Николсон), условиями, при которых субъект превращается в объект (Н.В. Буковская). Таким образом, действия, выходящие за указанные пределы, уже не могут рассчитывать на толерантное отношение. За границами толерантности остается лишь право реакции на «инаковость». И вопрос о том, каковы границы отсутствия реакции в мусульманских религиозных первоисточниках и каким образом регламентирована эта реакция, является предметом нашего рассмотрения.

В мусульманской религиозной литературе для обозначения борьбы за распространение веры используют термин «джихад». В языковом плане, арабское слово «джихад» образовано от глагола III породы «джахада» - جاهد, означающего напрягать усилия, отдавать все силы, бороться, воевать. Как религиозный термин, его определяют как проявление усердия в утверждении и защите веры посредством расходования материальных средств, способностей и силы (в случае крайней необходимости – вплоть до вооруженной борьбы) [2]. М.З. Хайретдинов пишет о следующих категориях джихада [13]:

1. Джихад сердца. Подразумевает борьбу человека со своими недостатками и самосовершенствование.
2. Джихад языка. Подразумевает усердие в приобретении знаний и осуществление мирного проповедования религиозных знаний.
3. Джихад руки. Подразумевает удержание людей от социально опасных поступков и наказание преступников.
4. Джихад меча. Подразумевает вооруженную борьбу с агрессорами и нарушителями мирных договоров.

Примечательно, что как отечественные, так и зарубежные мусульманские исследователи называют вооруженную борьбу исключительно крайней и вынужденной мерой [13] (М.З. Хайретдинов), исключением из правил, которое можно и нужно стараться избежать [14] (У.А. Абдуррахим).

Одним из фундаментальных трудов, посвященных данной проблематике, на наш взгляд является работа видного отечественного философа-исламоведа

Т.К. Ибрагима «Коранический гуманизм. Толерантно-плюралистические установки». В ней автор подвергает критике радикально-экстремистские интерпретации коранических установлений относительно джихада в военном его понимании. Отстаивая толерантно-гуманистические идеалы Корана, он ссылается также на идеи отечественных богословов начала XX века М.Я. Бигиева (1873 – 1949 гг.) и Р.Ф. Фахретдинова (1859 – 1936 гг.), выступавших поборниками концепции «всеохватности Божьей милости». Т.К. Ибрагим замечает, что Р.Ф. Фахретдинов подчеркивал не просто важность, а судьбоносность значения этой концепции для будущего как российского, так и мирового сообщества в целом.

Исследователи Корана выделяют десятки фрагментов [1], содержащих упоминание о применении силы при различных обстоятельствах. Среди мекканской составляющей Корана это следующие фрагменты: сура «ал-Нахл» (16), айаты 91, 95, 110; сура «ал-‘Анкабут» (29), аят 67. Среди мединской составляющей Корана это следующие фрагменты: сура «ал-Бакара» (2), айаты 190-195, 216-218, 244, 246-252, 261; сура «Ал Имран» (3), айаты 139, 142, 146, 154-158, 200; сура «ал-Ниса» (4), айаты 71-77, 84, 94, 102; сура «ал-Маида» (5), айаты 3, 33-35, 54; сура «ал-Анфал» (8), айаты 15-18, 20-26, 39, 40, 46-48, 57-68; сура «ал-Тауба» (9), айаты 5, 7-16, 20-22, 24, 29, 38-41, 73, 111, 120-123; сура «ал-Хаджж» (22), айаты 39, 40, 58, 78; сура «ал-Фуркан» (25), аят 52; сура «ал-‘Анкабут» (29), аят 10; сура «ал-Ахзаб» (33), айаты 16, 17, 21, 22, 25; сура «Мухаммад» (47), айаты 4-7, 20-24, 31, 35; сура «ал-Фатх» (48), айаты 22, 24; сура «ал-Худжурат» (49), айаты 9, 10; сура «ал-Сафф» (61), айаты 4, 10, 11.

Перечисленные выше айаты, рассматриваемые вне общего контекста и без обращения к экзегетике Корана, можно поделить на следующие темы:

- 1) Призыв к перемирию и прощению;
- 2) Предостережение от проявления силовых действий;
- 3) Предписание проявить терпение и удержаться от столкновения, при возможности применить силу;
- 4) Ограничение мер применения силы (лишь подобным);
- 5) Нормы и правила ведения сражений;
- 6) Повествования о сражениях, которые вели предыдущие пророки и их последователи;
- 7) Возвеличивание сражения и сражающихся;
- 8) Призыв к сражению.

Рассмотрим упоминания о крайних проявлениях силы, содержащие непосредственный призыв к сражению. Подобное встречается в следующих местах: сура «ал-Бакара» (2), айаты 190, 191, 193, 216, 244; сура «ал-Ниса» (4), айаты 71, 74, 84; сура «ал-Анфал» (8), айаты 39, 60, 65; сура «ал-Тауба» (9), айаты 5, 14, 29, 41, 73, 123; сура «ал-Фуркан» (25), аят 52; сура «Мухаммад» (47), аят 4.

Данные фрагменты, вырванные из контекста коранического повествования и рассматриваемые без учета обстоятельств ниспослания, могут интерпретироваться в качестве оправдания бескомпромиссной борьбы за утверждение веры, применению насилия и непризнанию власти

немусульманских правителей. Однако, только всестороннее и комплексное их изучение может претендовать на взвешенный анализ и объективную оценку, как это было показано в параграфе об особенностях научного исследования мусульманских религиозных первоисточников. Следует учитывать также, что наряду с приведенными, существует ряд других аятов, оппонированных, дополняющих и поясняющих первые.

Рассмотрев перевод данных выше аятов, толкования и комментарии к ним в классической экзегетике Корана. В качестве основных источников толкования и комментариев остановимся на трех тафсирах: тафсир имама Ибн Джарир ал-Табари, тафсир имама Ибн Касира и тафсир «ал-Мунтахаб» (Избранное).

Анализ перечисленных выше коранических фрагментов через призму классической экзегетики, а также с учетом обстоятельств и хронологии их ниспослания позволяет прийти к следующим промежуточным заключениям:

1. Данные фрагменты не содержат призывы к проявлению агрессии как таковой.

2. Применение силы правомерно лишь в случае вероломного нарушения заключенных ранее мирных договоренностей (предательство) и при открытых проявлениях агрессии против верующих. При этом ответ на агрессию не должен превышать ту меру, что была применена врагами (ответ лишь подобной мерой). Таким образом, законной является лишь оборонительная война.

3. Начатые силовые действия следует прекращать немедленно после того, как враг откажется от столкновения либо заявит о принятии ислама (даже формально). В последнем случае, угрожать его жизни даже на поле брани запрещается.

4. Военное столкновение является отталкивающим и «ненавистным» по природе явлением для человека.

5. Побуждения стойко сражаться направлены на укрепление боевого духа участников уже ведущихся вооруженных столкновений.

6. При ведении боевых действий необходимо придерживаться определенных этических норм.

7. Общество должно поддерживать свой силовой потенциал, дабы не искушать врагов стать легкой добычей.

Для анализа информации о возможном применении силы и ведении боевых действий, мы рассмотрели соответствующие разделы в шести наиболее авторитетных сборниках хадисов (Бухари, Муслим, Абу Дауд, ал-Тирмизи, ал-Насаи, Ибн Маджа). Поскольку их объем во много раз превышает объем Корана, мы уделили первостепенное внимание названиям разделов соответствующих глав, а также отдельным, наиболее типичным хадисам.

Анализ указанных хадисов позволяет сделать следующие промежуточные выводы:

1. Данные хадисы не содержат призывы к проявлению агрессии как таковой.

2. Причинами, оправдывающими применение силы, являются либо нарушение достигнутых ранее договоренностей (предательство), либо необходимость отразить внешнюю агрессию.

3. При ведении боевых действий необходимо придерживаться определенных этических норм.

4. Верующих, самозабвенно защищающих свои религиозные чувства, ожидает великая награда.

5. Применение силы не является единственным способом проявления религиозности.

Таким образом, логическим продолжением исследования идей толерантности в мусульманских религиозных первоисточниках является изучение регламентации применения силовых методов в решении разногласий. Данный вопрос органически связан с понятием толерантности в том смысле, что она неизбежно имеет свои границы, связанные, как отмечают исследователи, с нормами гуманизма (Е.Ю. Клепцова, И.Ю. Юсупов, Н.В. Ванюта, О.В. Григорьева, Г.Г. Семенова-Полях), вредом, наносимым другим членам общества (Д. Милль, М.Б. Хомяков, П. Николсон), правами человека (Д. Милль, М.Б. Хомяков, П. Николсон) либо условиями, при которых субъект превращается в объект (Н.В. Буковская).

При возникновении обстоятельств, переходящих указанные пределы, нарушитель уже не может рассчитывать на толерантное к нему отношение. За границами толерантности остается лишь право реакции на неприемлемую «инаковость». Обозначенные выше позиции встречались в теории и практике образовательной деятельности мусульманских учебных заведений России [3,4,5] (Т.М.Аминов).

В исследовании были изучены педагогические аспекты мирного решения разногласий в Коране и хадисах. Данная проблема была изучена с учетом особенностей научного исследования мусульманских религиозных первоисточников.

Сопоставление логики коранических фрагментов с логикой отобранных по рассматриваемой тематике хадисов позволили прийти к следующим выводам:

1) Мусульманские религиозные первоисточники содержат сведения о пределах, в рамках которых предписывается проявление толерантности. Данные границы перекликаются с выводами, к которым пришли современные исследователи феномена толерантности (Н.В. Буковская, Н.В. Ванюта, О.В. Григорьева, Е.Ю. Клепцова, Д. Милль, П. Николсон, Г.Г. Семенова-Полях, М.Б. Хомяков, И.Ю. Юсупов): толерантность действует до тех пор, пока соблюдаются нормы гуманизма, пока отсутствует вред другим членам общества, пока не попираются права человека, пока субъект не превращается в объект.

2) Применение силы является позволительным в случае обороны при вооруженном нападении извне, а также в случае вероломного нарушения достигнутых ранее мирных соглашений.

3) Военное столкновение является отталкивающим и «ненавистным» по природе явлением для человека.

4) Применение силы является не единственным способом урегулировать возникшее разногласие или проявить свою религиозность.

5) Даже обоснованное применение силы требует соблюдения определенных этических норм.

6) Высшая цель применения силы продиктована исключительно гуманистическими началами – остановить порочность и сохранить жизнь на земле.

7) Необходимо прилагать все усилия, чтобы предотвратить возникновение причин, ведущих к конфликтным ситуациям.

Список литературы

На русском языке:

1. Ал-Химси М.Х. «Толкование и разъяснение слов Корана с поисковиком слов и тем» (на арабском языке). Издательство: Дар ал-Рашид. – Дамаск. Год издания не указан.
2. Али-заде Айдын Ариф оглы. Исламский энциклопедический словарь [текст] / А.Али-заде. – М.: Издательский дом «Ансар», 2007. – 400 с.
3. Аминов Т.М. Развитие системы профессионального образования в Башкирии (начало XVII века – до 1917 года): Дисс. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2012. 447 с.
4. Аминов Т.М., Аминова Л.Я. Мусульманское педагогическое образование в дореволюционной Башкирии // Педагогика. 2002. № 1. С. 89-93.
5. Аминов Т.М., Бенин В.Л. Мусульманское образование в дореволюционной Башкирии // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2006. № 3. С. 118-125.
6. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь: Ок 42 000 слов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 1989 – 928 с.
7. Дози Р. Исламское вероучение и богопочитание // Крымский А.Е. История мусульманства. М., 2003 (препринт 1904 г.) С. 270-271.
8. Соловьев В.С. Магомет: его жизнь и религиозное учение. Санкт-Петербург, 1902. С. 78.
9. Сюкияйнен Л.Р. Исламская правовая культура против экстремизма // Ислам в современном мире. Издание дополненное. М., «Наука», 2011. Глава X. С. 411-451.
10. Тауфик Ибрагим. На пути к коранической толерантности. – Н. Новгород: Издательский дом «Медина», 2007. – 288 с.
11. Толкование значений Священного Корана на русском языке \ Пер. с арабского. – Каир: Al-Ahram Commercial Press – Kalyoub – Egipt, 2009. – 1340 с.
12. Толкование Корана. Ибн Касир: в 4-х тт. Перевод А.А. Шипиловой. – Москва, Аль-Китаб, 2015. Том I. 768 с.
13. Хайретдинов М.З. Джихад сквозь призму современной эпохи / Марат Зинюрович Хайретдинов; ДУМЕР, Моск. исламский ин-т, Нижнегор. исламский

ин-т им. Х. Фаизханова; под общ. ред. Д.В. Мухетдинова. – Москва: Издательский дом «Медина», 2014. – 150 с. – (Ислам как он есть).

14. Усман Ахмад Абдуррахим. Научное понимание джихада. С позиции шариата и психологии. Опровержение ошибочных мнений в понимании истинной сути джихада / пер. на русский язык Даутов Турко; научный и литературный редактор Али Вячеслав Полосин. – М.: Москва, 2012. – 76 с.: 2 ил.

На арабском языке:

التفسير والمفسرون للدكتور محمد حسين الذهبي
صحيح مسلم بشرح النووي\ مكتبة الصفا – القاهرة\ 2003
سنن ابن ملجة للحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني\ دار الحديث – القاهرة\ 2005
سنن أبي داود للإمام الحافظ المصنف المتقن أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي\ دار الحديث –
القاهرة\ 1999
سنن الترمذي لأبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة\ دار الحديث – القاهرة\ 2005
سنن النسائي بشرح الإمامين السيوطي والسندي\ دار الحديث – القاهرة\ 1999
فتح الباري بشرح صحيح البخاري\الإمام ابن حجر العسقلاني\ دار الحديث – القاهرة\ 2004

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Свойкина Е.Н.

Министерство образования Оренбургской области, г. Оренбург

Феномен социального сиротства, актуализировавшийся в России в последние три десятилетия, является предметом дискуссий в научной литературе, посвященной проблемам семьи, детства, социальной и демографической политике страны. Понятие «сиротство», исторически обозначавшее детей, чьи родители умерли, в XX веке приобрело новые формы и масштабы, что заставляет исследователей искать новые подходы к его изучению. Количество социальных сирот является прямым индикатором социально-экономического и морально-нравственного здоровья нации. Трансформация форм семейной организации, распространение сожительства, внебрачной рождаемости, смена семейных ценностных установок стали катализатором роста численности социальных сирот, общее количество которых в стране, по последним данным, составляет около двух миллионов человек. Анализируя динамику за предыдущие годы можно отметить практически постоянный рост данного показателя с начала девяностых годов прошлого столетия. Можно говорить о недостаточной проработанности мер социальной, семейной и демографической политики, которые направлены, главным образом, не на устранение причин негативных явлений, а на их коррекцию. Постоянное запаздывание государственных институтов в выявлении семейного неблагополучия и оказания помощи семье в период кризиса, неэффективное законотворчество стали причиной неуправляемого роста социального сиротства, семейного насилия и вторичного сиротства.

Социальное сиротство является термином социологическим и не имеет адекватного закрепления в праве, что влечет существенные расхождения в оценке распространенности этого явления.

В Семейном кодексе Российской Федерации используется понятие дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

Дети-сироты – это лица в возрасте до 18 лет, родители которых умерли.

Дети, оставшиеся без попечения родителей – дети, родители которых умерли, лишены родительских прав, ограничены в родительских правах, признаны недееспособными, больны, длительно отсутствуют, уклоняются от воспитания детей или защиты их прав и интересов, в том числе отказываются взять своих детей из воспитательных, лечебных или иных учреждений, а также иные случаи отсутствия родительского попечения.

В свою очередь эта группа делится на две подгруппы. В первую подгруппу входят дети, помещенные в семью (усыновленные или находящиеся под опекой), в настоящее время в семьях проживает почти $\frac{3}{4}$ всех детей, оставшихся без родительского попечения. Основной формой семейного

устройства остается опека (две трети от всех помещенных в семьи детей). Во вторую подгруппу входят оставшиеся без родительского попечения дети, находящиеся в интернатных учреждениях. Именно их чаще всего называют социальными сиротами.

Анализ истории развития системы призрения детей-сирот и социально-педагогической защиты детей в России позволяет выделить и характеризовать основные периоды: патриархальный, общественно-религиозный, период институционализации и период деинституционализации.

Первый период (X-XVII вв.) – патриархальный, характеризуется отчуждением обществом детей, рожденных вне брака, детей-сирот или нищенствующих. В 1072 г. Ярослав Мудрый учредил училище для сирот, в котором обучалось и проживало около 300 юношей. При Иване Грозном были открыты сиротские дома, которыми ведал церковный патриарший приказ. В царствование Федора Алексеевича был издан Указ о создании специальных домов для безродных сирот, где их обучали грамоте и ремеслам. Однако эти усилия не носили системного характера, и не могли повлиять на высокий уровень детоубийств, особенно детоубийств незаконнорожденных детей. В период правления Петра I, для которого от сохранения жизни любого ребенка зависела многочисленность армии, утраивались «дома призрения», куда дети приносились тайно, по образцу Европы XI-XII.

Начало общественно-религиозного периода (XVII-XIX) было положено Указом Петра I, согласно которому в губерниях открывались воспитательные дома, существовавшие на подаяния благотворителей. В качестве учительниц в школах и сиротских домах были поставлены монахини. Воспитывая детей на казенный счет, государство получало право распоряжаться ими по своему усмотрению: малолетние сироты работали в монастырях и на фабриках, отдавались на обучение мастеровым людям, а после 20 лет – на службу. В годы правления Екатерины Великой воспитательные дома и приюты были причислены к государственным учреждениям, которые обеспечивали воспитанникам право на попечение о себе со стороны государства и получение профессиональной подготовки. Уровень обучения в этих школах позволял воспитанникам поступать в Императорский Московский университет и Академию художеств. Екатерина II сочла необходимостью семейное устройство детей-сирот в семьи крестьян за весомую плату. Эту инициативу можно представить с позиции приемной семьи, где родители не были специально подготовлены к выполнению родительских функций, получая за это вознаграждение. Таким образом, сложились два основных направления реализации замещающей заботы о детях – семейное и институциональное.

XX век вплоть до 90-х годов можно охарактеризовать как период институционализации. Полная свобода, провозглашенная после революции 1917 года в России, наиболее сокрушительный удар нанесла по институту семьи, сексуальная революция 20-30 годов XX века вызвала неконтролируемую волну проституции, гомосексуализма, брошенных на произвол судьбы детей. Партия провозгласила борьбу за чистоту рядов, коммунистическую нравственность. Качественный состав сирот 30-60 годов существенно

изменился, кроме сирот, родители которых погибли во время гражданской и Великой Отечественной войны, значительную долю составили дети, родители которых были репрессированы, расстреляны в Сталинградских лагерях. Тоталитарный режим пропагандировал единственную систему воспитания – коллективную, единую для всех, подавление всякого инакомыслия, планомерное разрушение института семьи, снижение воспитательной роли.

Для данного периода характерно создание детских приемников-распределителей для первичного приема беспризорников и дальнейшего их устройства, создана широкая сеть различных интернатных учреждений: дома ребенка, детские дома, трудовые колонии, подчиненные наркоматам здравоохранения, просвещения и внутренних дел, комиссии по улучшению жизни детей во главе с Ф.Э.Дзержинским. Во времена НЭПа предпринята попытка создания института патронатных семей, который был возрожден в годы Великой Отечественной войны. В 1941-1945 годах было устроено на воспитание в семьи 278 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, более 400 тысяч детей-сирот войны содержалось в детских домах за государственный счет. В послевоенное время появляется новая форма сиротства, что обусловлено невозможностью или неспособностью родителей воспитывать детей.

Известность педагогической системе 20 века принесли работы Антона Семеновича Макаренко и Василия Андреевича Сухомлинского. Макаренко обосновал законы жизни и деятельности коллектива, этапы и пути его формирования, огромное значение придавал трудовому воспитанию, дисциплине и методике дисциплинирования. Педагогическая система СССР – коллективная форма воспитания детей.

Благодаря «перестройке» и гласности 80-х стала возможна критика положения детей-сирот и интернатной системы, которая сформировалась в советский период и демонстрировала свою неэффективность и неготовность противостоять увеличившемуся числу социальных рисков. Стало возможным обсуждение международного опыта замещающей заботы о детях, лишенных родительского попечения. За основу новой формы воспитания реальных и социальных сирот – детские дома семейного типа, был взят опыт детских деревень (Австрия). В советском варианте в центре подобной семьи должна быть семейная пара, имеющая педагогическое образование, как правило, с собственными детьми, получающая заработную плату. На ставку полагалось воспитывать пять сирот. В СССР это стало реальностью в Рязани (Сасово) благодаря активности и заинтересованности местного сообщества. Детские дома семейного типа столкнулись со следующими трудностями: увеличивалось число воспитанников, что лишало семьи приватной семейственности, финансирование было ограниченным, психолого-педагогическое сопровождение не предусматривалось.

Современный период педагогической работы с сиротами в России характеризуется семейным устройством и воспитанием детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом можно считать, что остановить рост социального сиротства в России невозможно, необходимо первостепенно уделить наибольшее внимание воспитанию детей, их развитию, а стало быть – семье, возрождению ее культуры, духовных ценностей и традиций.

Лишение родительских прав является основной причиной социального сиротства. Так, половина выявляемых в течение года детей, оставшихся без попечения родителей, – это дети, родители которых лишены родительских прав или ограничены в них.

Согласно официальным статистическим данным, в настоящее время в России насчитывается более 490 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Регионы-рекордсмены по количеству детей, оставшихся без попечения родителей: Москва, Московская область, Кемеровская, Свердловская, Челябинская, Иркутская области, Приморский край (показатель от 1 000 до 1700 человек в год).

Известный общественный деятель, надворный советник М.А. Ошанин еще в начале 20 века писал: «На народные трудовые деньги мы создаем этому же народу новое бремя, новых преступников и новую искусственную тяготу. Но если такой ужасный результат получается не смотря на то, что масса людей вложила в это дело всю свою энергию, нередко и талант и, несмотря на громадные денежные расходы и труды, то очевидно, что в неуспехе виноваты не отдельные люди, а неправильна сама система, при которой эти люди работают и при которой, очевидно, хороших результатов получить невозможно».

Социальное сиротство получило широкое распространение в период распада традиционной многопоколенной семьи. Совместное проживание нескольких поколений, вовлечение старших детей в воспитание младших практически исключали вероятность того, что в случае смерти родителей дети оставались без опеки родственников. В современной России рост социального сиротства обусловлен двумя причинами. Первая причина, общая для стран Запада, заключается в кризисе института семьи. Этот кризис проявляется в увеличении возраста вступления в зарегистрированный брак, росте числа разводов, значительной распространенности незарегистрированных брачных отношений, снижении рождаемости, легализации гомосексуальных браков. Вторая причина специфическая – критическое состояние российской семьи, которое обусловлено бедностью значительного числа семей, отсутствием эффективной социальной политики, широким распространением алкоголизма и связанного с ним семейного насилия.

Изменилась и модель воспитания и образования детей. Акцент делается в меньшей степени на послушание родителям и в большей на автономию детей. Отсюда появляется еще одно понятие – «скрытое сиротство». Под ним понимаются дети, родители которых не уделяют им достаточного внимания, в силу чрезмерной трудовой занятости и необходимости решения проблем физического выживания семьи.

Для полноценного формирования и воспитания детей важнейшее значение имеют роли отца и матери. Природой и обществом каждый мужчина

подготавливается к тому, чтобы стать мужем, отцом, как и каждая женщина – матерью, женой. Поэтому вступая в брак, мужчина берет на себя ответственность быть главой семьи, ее опорой и защитой. С урбанизацией общества в большинстве современных семей роль главы семьи взяла на себя женщина. Авторитет отца значительно упал, из-за сокращения доли его в семейных делах. Дефицит мужского влияния при воспитании мальчиков влечет развитие трусости, инфантильности, замкнутости, упрямства. Сыновья копируют образ жизни, поведение, манеры отца. В России сегодня около 8 миллионов неполных семей. Нет смысла рассуждать хорошо это или плохо для детей, растущих в них. Хотя неполные семьи также могут быть социально-благополучными, полноценное воспитание детей в таких семьях зависит от наличия в их ближайшем окружении значимых взрослых, помогающих в воспитании.

Лишение родительских прав и отказ от новорожденных являются основными причинами социального сиротства. Проблеме отказа от ребенка в последние годы было посвящено множество социальных исследований, в частности, было показано, что для значительной части женщин отказ от ребенка – это скорее социальная проблема, если вовремя оказать юридическую, психологическую и материальную помощь, много отказов от детей можно предотвратить.

Ежегодно численность детей, отобранных у родителей, лишенных родительских прав, возрастает стремительными темпами. Существует официальное мнение, отраженное в ежегодных государственных докладах «О положении детей в Российской Федерации», что не столько увеличилось число детей, лишенных родителей, сколько улучшилась их выявляемость с начала 90-х годов. Одновременно, численность детей, отобранных у родителей без лишения родительских прав, в целом невысока и даже несколько уменьшается. Эксперты считают, что судебная практика сложилась так, что лишение родительских прав – это «отлаженный» в советское время механизм для решения проблем неблагополучных семей. Такую точку зрения, в частности, отразила в прессе заместитель министра образования Е.Е.Чепурных: «В первую очередь нужно постараться сохранить биологическую семью. Слишком уж легко мы ее разрушаем. Родителей лишают прав, даже не попытавшись с ними поработать. По нашим законам насильно лечить от алкоголизма или наркомании нельзя, вмешиваться в дела семьи тоже нельзя. Получается, единственный выход – забрать ребенка и, по сути дела, наказать не родителей, а ни в чем не повинного малыша».

Фактически в России сложилась парадоксальная демографическая ситуация, когда рожают женщины, которые в отсутствие мужей часто не способны без помощи государства воспитать детей, и наоборот, те, кто может их содержать и воспитать, этого не делают. В условиях кризиса брачных отношений положение первых часто безвыходное, им практически не на кого опереться в своей материнской роли. Другую категорию составляют преимущественно представительницы нарождающегося среднего класса,

занятые профессиональной карьерой, в числе потребностей и ценностей которых семья и родительство часто занимают последнее место.

В Оренбургской области накоплен положительный опыт жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Создана и совершенствуется нормативно-правовая база по данному вопросу.

Реализация государственной политики в интересах детей, в том числе в вопросах профилактики социального сиротства, находится на постоянном контроле Губернатора области. Для решения данной задачи четко организована работа органов системы профилактики в части раннего выявления семейного неблагополучия. Руководителями органов муниципальной власти, координирующими деятельность органов системы профилактики, изучены имеющийся региональный опыт и новые технологии по выявлению и комплексной работе с семьями социального риска. Предпринимаются все возможные меры для сохранения каждому ребенку родной семьи. И лишение родительских прав становится исключительной мерой к родителям, уклоняющимся от воспитания и содержания детей.

Органы исполнительной и законодательной власти, общественные организации, руководители государственных и коммерческих организаций поощряют родителей, достойно воспитывающих родных или приемных детей. Благополучная, успешная семья является показателем эффективности реализации семейной политики региона.

Список литературы

1. Бреева, Е. Б. *Социальное сиротство. Опыт социологического обследования* / Е. Б. Бреева // Журнал исследований социальной политики. / Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – С. 44 – 51.
2. *Гражданский кодекс Российской Федерации : сб. нормат. док.* – М. : Вершина, 2003. – 160 с.
3. Гурко, Т.А. *Родительство: социологические аспекты.* – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2003. – 63 с.
4. Зарецкий, В. К. *Пути решения проблемы сиротства в России.* / В. К. Зарецкий, М. О. Дубровская. – М. : ООО «Вопросы психологии», 2012. – 127 с.
5. Козлова Т. З. *Проблемы создания и жизнедеятельности опекунской семьи : социологические исследования* / М. : СОЦИС, 2009. – № 3. – С. 136 – 139.
6. *О положении детей в Российской Федерации : офиц. издание : государственный доклад.* – М. : БЭСТ-Принт, 2008. – 158 с.
7. [Электронный ресурс]: *Социальное партнерство государства, общества и бизнеса для решения проблем социального сиротства, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних* – Электрон. журн. – Режим доступа: <http://www.dorogakdomu.ru/article/2012/03/14/demoscope453/>
8. [Электронный ресурс]: *Профилактика социального сиротства в России – Информационный проект Национального фонда защиты детей от жестокого обращения* – Режим доступа: www.sirotstvo.ru/.

9. [Электронный ресурс]: Усыновление в России – Интернат-проект Министерства образования и науки РФ – Режим доступа: www.usynovite.ru/adoption_/.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА

**Скворцова Т.А.
ГАОУ ДО «ООДЭБЦ», г. Оренбург**

Экологическая деятельность предусматривает различные виды и формы деятельности человека, предполагающие рациональное решение экологических проблем, экологизацию всей социальной деятельности. В наиболее общем плане в структуре экологической деятельности можно выделить два аспекта: материальную и духовную деятельность. Материальная деятельность связана с деятельностью человека по сохранению и улучшению окружающей среды. Духовная деятельность относится к той сфере, где речь идет о формировании экологического сознания и культуры человека.

Основным направлением современного экологического образования и воспитания должно стать формирование культуры личности, важным составляющим которой является экологическая культура. Принимая во внимание данную интерпретацию экологической деятельности человека, отметим, что с педагогической точки зрения особо ценным является именно духовная составляющая.

По мнению Каропа Г.Н., экологическая культура – это особый способ освоения человеком природы, включающий субъект-субъектные отношения, культуру общения и взаимодействия людей, обмен экокультурными ценностями [1]. Бибикова Н.Г. считает, что экологическая культура – это результат формирования у человека интеллигентного и цивилизованного отношения к различным сторонам социальной и окружающей среды [2]. Чикильдина Н.А. описывает экологическую культуру как составную часть культуры человека, определяющую специфику его взаимодействия с окружающей средой в ходе освоения материальных и нематериальных ценностей и отражающую характер взаимной ответственности человека и общества в части эксплуатации природных ресурсов, независимо от того, на каком уровне эта ответственность рассматривается – локальном или глобальном [3]. Удовыченко О.Д., в свою очередь, считает, что экологическая культура – это система знаний и убеждений, готовность к осуществлению практической деятельности, согласующейся с требованиями бережного отношения к природе [4]. Максаковский В.П. рассматривает экологическую культуру как сторону деятельности человека, характеризующую его направленность на сохранение и бережное использование природных условий и отождествляемую с цивилизованностью человеческого общества [5]. В работах Новиковой Г.П. понятие экологической культуры трактуется как совокупность теоретических знаний и способов эколого-ориентированной деятельности человека, опыт его взаимодействия с окружающей природной средой, являющийся источником выживания и развития человека [6]. В понимании экологической культуры основополагающими являются положения концепции Б.Т. Лихачева, в которой экологическая

культура определяется как система специальных знаний и усвоенных способов деятельности, ориентированных на совместимость с природой. Экологическая культура строится на эмоциональной отзывчивости и чувстве ответственности за состояние окружающей среды, стремлении жить в созвучии с ней, строгом соблюдении правовых законов [7, с. 22].

Анализируя приведенные определения мы рассматриваем экологическую культуру как развивающееся личностное образование, включающее систему экологических знаний и убеждений, ценностные ориентации на этические принципы взаимодействия с окружающей средой, потребности реализовать свои сущностные силы в экологически ориентированных поступках, которые, в конечном счете, определяют готовность к осознанным, инициативным и ответственным практическим действиям, согласующимся с требованиями бережного отношения к природе. Из вышеизложенного следует, что для формирования экологической культуры нужно не только обладать знаниями в области экологии, но ещё и иметь систему эколого-ориентированных ценностей по отношению к окружающей среде, принимать непосредственное участие в природоохранной и исследовательской деятельности.

Экологическая культура человека определяется сформированностью нравственных и ценностных установок, идейная направленность которых связана со сбережением и совершенствованием природно-социального ресурса человеческого общества, становлением устойчивой экологической сферы общества. Экологическая культура является отражением своеобразного отношения человека к окружающей природной среде и представляет собой самостоятельную разновидность общественной культуры, которая характеризуется специальными функциями и содержанием.

Одним из средств формирования экологической культуры является учебно-исследовательская деятельность. Вслед за А.В. Леонтовичем, под учебно-исследовательской деятельностью обучающихся мы понимаем творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (двух личностей) по поиску и решению неизвестного, в ходе которого воплощается в действительность трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [8]. Учебно-исследовательская деятельность характеризуется своей центрацией на осознание сопричастности к окружающей среде, на формирование ценностно-смысловой сферы учащегося и активизацией творческого мышления и удовлетворяющей потребности подростков в самореализации и саморазвитии.

Важнейшим социальным институтом, формирующим экологическую культуру и совершенствующим механизмы ее усвоения, является система дополнительного образования детей. О.Г. Тавстуха считает, что учреждения дополнительного образования, интегрируя базовое и дополнительное образование, обладают значительным потенциалом экологического развития личности, способной воспринимать и осуществлять в своей жизнедеятельности идеи коэволюции природы и общества, ориентированной на непрерывное творческое саморазвитие, способной не только адаптироваться к быстроменяющимся цивилизационным условиям, но и обеспечивать приоритет

экогуманистических ценностей в системе «человек - общество - природа» [9].

Реализация учебно-исследовательской деятельности на базе ГАОУ ДО «ООДЭБЦ» выступает средством формирования экологической культуры учащихся, направленным на совершенствование экологических знаний, усвоение экологических ценностей и становление мотивов экологического поведения, приобретение ими опыта экологической деятельности. Учебно-исследовательская деятельность подростков имеет свои особенности. В качестве одной из наиболее важных является созидательный характер экологической деятельности, который прослеживается в ее направленности на преобразование окружающего мира и себя в этом мире. Подростковый возраст определен как сензитивный период для формирования экологической культуры, что учитывается руководителями творческих объединений ГАОУ ДО «ООДЭБЦ» при составлении программ. Кроме того, в рамках творческих объединений реализуются следующие условия:

- включение обучающихся в социально-экологическую деятельность, интегрирующую познавательную и практико-преобразующую деятельность, обеспечивающую реализацию ответственного отношения к природе в конкретных поступках и действиях, способствующую развитию умений преобразовывать окружающую среду. Вот уже на протяжении 15 лет эколого-биологический отдел проводит Марш – конкурс «За чистоту родного края», куда входят следующие акции: «Акватория», «Зелёные ладони», «Муравейник», «Чистый город», «Живи родник», «Птицеград».

- расширение системы социального партнерства в эколого-просветительской деятельности, ориентированное на повышение качества экологической подготовки подростка: сотрудничество с Объединённой дирекцией государственных заповедников «Оренбургский» и «Шайтан-тау», Министерством природных ресурсов, Росприроднадзором, Министерством лесного и охотничьего хозяйства. В рамках этого сотрудничества проводится экологический фестиваль «Экодетство».

Участвуя в природоохранных акциях, облагораживая окружающую среду, большинство обучающихся задаются целью изучить более подробно экологические законы, чтобы в последствии самим непосредственно включиться в поиск путей решения более глобальных экологических проблем и на этом этапе областной детский эколого-биологический центр выступает связующим звеном между обучающимися школ и преподавателями вузов г. Оренбурга, которые в свою очередь знакомят обучающихся с простейшими методиками исследования компонентов экосистемы, учат собирать, обрабатывать материал и систематизировать полученные данные.

В исследовании происходит не бездеятельное восприятие сведений, а активное взаимодействие преподавателя с обучающимся благодаря взятию на себя конкретно-функциональных обязанностей каждой из участвующих сторон.

Процесс формирования экологической культуры личности может быть эффективным лишь при опоре на личный опыт учащихся, полученный при изучении противоречий реальной действительности. При первом опыте социального участия в природоохранной деятельности расширяется поток «внешкольной информации», развивается способность к сочувствию природе.

В подобных актах самодеятельности субъект не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется.

Полученные в ходе исследования данные оформляются в виде учебно – исследовательских проектов, с которыми школьники могут выступать на конкурсах, олимпиадах и конференциях эколого – биологической направленности от школьного до всероссийского уровня. Как правило, большинство исследований носят многолетний характер и включают в себя практическую значимость. Таким образом, школьник выходит на новый уровень природоохранной деятельности, а следовательно, на новую ступень экологического мышления, экологической культуры. Помимо достигнутой цели формирования экологической культуры, данный вид деятельности даёт обучающимся ряд преимуществ:

- определение с выбором профессии;
- при наличии побед в олимпиадах и конкурсах – льготное поступление в вузы по профилю;
- несомненно, важный опыт социализации.

В ГАОУ ДО «ООДЭБЦ» ведётся статистика поступления в вузы выпускников наших творческих объединений. Не все они поступают по профилю, однако, как показывает опыт, бывших экологов не бывает, и в любой сфере деятельности они будут придерживаться экологической культуры, сформированной у них в процессе исследовательской деятельности.

Список литературы

1. Каропа, Г.Н. Теоретические основы экологического образования школьников / Г.Н. Каропа. – Мн.: Национальный ин-т образования, 1999. – 188 с.
2. Бибикова, Н.Г. Экологическое образование обучающихся как средство формирования гражданственности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Г. Бибикова. – Ставрополь, 2005. – 215 с.
3. Чикильдина, Н.А. Формирование экологической культуры школьников в условиях учебно-производственного комбината: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Чикильдина. – Ставрополь, 2004. – 190 с.
4. Удовыченко, О.Д. Педагогические условия формирования экологической культуры студентов географических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Д. Удовыченко. – Ставрополь, 2005. – 183 с.
5. Максаковский, В.П. Геоэкология в экологическом образовании учащихся / В.П. Максаковский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 56–58.
6. Новикова, Г.П. Формирование экологической культуры и ценностных ориентаций у школьников 1–11 классов в системе непрерывного экологического образования / Г.П. Новикова. – Педагогическое образование и наука. – М., 2005. – № 2. – С. 29–32.
7. Лихачев, Б.Т. Структура экологической культуры личности и педагогические основы ее формирования / Б.Т. Лихачев. – Средства массовой информации и экологическое образование в решении проблем охраны

окружающей среды: Материалы I-ой международной конференции. – Владикавказ: изд-во СОГУ, 1997. – 192 с.

8. *Леонтович А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии: [Опыт учеб. комплекса на базе сред. шк. N 1333 "Донская гимназия" и Дома науч.-техн. творчества молодежи Москвы] / А.В. Леонтович. - Школ. технологии.- 1999.- N 1-2.- С. 132-137.*

9. *Тавстуха, О.Г. Педагогические основы развития экологической культуры учащихся в процессе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Г. Тавстуха. – Оренбург, 2007. – 411 с.*

О ВНЕДРЕНИИ ПРОЕКТА «ШКОЛА ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МО ОРЕНБУРГСКИЙ РАЙОН

Слабоспицкая М.В.

**Управление образования администрации МО Оренбургский район,
Оренбургская область**

Формирование ответственного и позитивного родительства – одно из основных направлений социальной политики, закреплённых в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года.

Современные семьи развиваются в условиях сложной экономической обстановки в стране. Когда большинство из них озабочено решением проблем экономического, а порой физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Всё это, как правило, не приносит позитивных результатов. Семья, её уклад и традиции для большинства молодых людей перестали быть ценностью. У родителей сформировалась потребительская позиция по отношению к государству.

В Оренбургском районе более 14 тыс. детей посещают школы и дошкольные образовательные организации, следовательно, не менее 14 тыс. родителей вовлечены в образовательное пространство района. Значительная часть из них, не имеет достаточных знаний для успешного формирования и реализации родительских обязанностей и права на участие в управлении школьной жизнью. Помимо этого, рост многообразия видов семей с детьми требует дополнительных знаний для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с девиантным поведением, замещающих родителей, воспитывающих детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и других категорий.

Актуальность внедрения проекта «Школа ответственного родителя» в образовательных организациях Оренбургского района обусловлена объективной потребностью разрешения противоречий между:

- необходимостью общества в позитивных детско-родительских отношениях и недостаточным уровнем готовности родителей к реализации родительской компетенции;
- управленческим потенциалом государственно-общественного характера образования и отсутствием системы подготовки родительского сообщества в данном направлении.

Цель проекта: Формирование муниципальной системы просвещения родителей по вопросам детской психологии, педагогики и общественного управления.

Задачи:

1. Реализация базовой программы просвещения родителей по вопросам педагогики и психологии.
2. Организация спецкурсов для родителей детей с особыми образовательными потребностями.
3. Вовлечение родительского сообщества в процесс обучения общественному управлению.
4. Проведение ежегодного муниципального фестиваля родительских комитетов «Школа и семья: от диалога к партнерству».

В связи с территориальной удаленностью школ и малочисленностью учащихся, для концентрации кадровых и финансовых ресурсов образовательные организации района объединены в 7 консультационных площадок.

Просветительские программы рассчитаны на различные категории родителей и могут быть разработаны по индивидуальным запросам. Реализация программ и спецкурсов обеспечивается силами преподавателей вузов и сотрудников специализированных учреждений (логопеды, дефектологи, психологи, социальные работники), а также родителей-тьюторов.

Особое место в проекте отведено вопросу просвещения родителей по основам государственно-общественного управления и подготовки из их числа общественных управляющих.

Выделяются следующие основные особенности просвещения:

- отсутствие у родителей представлений и знаний об устройстве, задачах и условиях жизнедеятельности современной школы и системе управления ею;
- ограничения транспортной доступности и времени для прохождения обучения;
- различный образовательный уровень и социальный статус слушателей;
- отсутствие, в большинстве случаев, навыков командной работы и коммуникативной культуры, отсутствие опыта взаимодействия с общественностью;
- проблематичность использования классических академических форм обучения;
- ограниченность финансовых и организационных ресурсов.

Взятые в своей совокупности, перечисленные особенности заставляют серьезно задуматься о поиске гибких и нестандартных форм организации подготовки актива родителей.

В этих условиях особенно актуальным становится использование интерактивных форм обучения на основе содержательных проблем и задач конкретного социума. При этом программа рассматривается как совокупность последовательных умственных и практических действий, осуществляемых и «проживаемых» обучаемым для решения конкретных учебных и практических задач и проблем.

Учитывая краткосрочность и модульность обучения, основные цели (ожидаемые результаты) освоения программы слушателями формулируются следующим образом:

- позитивная мотивация участия в деятельности школьных органов государственного-общественного управления;

- понимание необходимости и полезности общественного участия в управлении, как для образовательного учреждения, так и для общественности и, прежде всего, для обеспечения достойного уровня качества образования обучающихся;

- знание нормативной и правовой базы, регулирующей государственно-общественные отношения, основ взаимодействия в образовании, школьного совета с внешней и внутренней средой;

- понимание необходимости и важнейших способов и форм партнерства и диалога между государственной и общественной составляющими управления и овладение навыками такого диалога;

- освоение опыта проектирования и решения типичных задач и преодоления трудностей и препятствий, возникающих в ходе становления и развития школьного совета.

Конкретные умения и навыки, приобретаемые родителями в ходе обучения, корректируются в зависимости от модели обучения.

При определении моделей организации подготовки мы учитывали следующие условия:

- организация обучения проводится на уровне муниципальном (для школьных команд) или отдельно взятой школы (конкретного совета школы),

- организаторами обучения являются специалисты муниципального органа управления образования совместно с Оренбургским региональным отделением Общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей»,

- для проведения занятий привлекаются прошедшие обучение специалисты родительской ассоциации и муниципальных органов управления образованием,

- муниципальные программы реализуются дискретно, в форме серии модульных семинаров-практикумов, конференций, круглых столов.

С учетом конкретных условий муниципальных образовательных систем, выделены следующие модели организации подготовки:

Модель А. Организация процесса обучения в виде семинара-тренинга для состава действующих общешкольного и классных родительских комитетов.

Модель Б. Организация просвещения всех родителей школы.

Организационные формы работы по программе данного курса ориентированы на моделирование образовательных ситуаций, непосредственное включение слушателей в процесс обсуждения управленческих проблем, анализ собственных затруднений, которые неизбежны по время практического использования изучаемого материала. Деловые и ролевые игры, управленческое моделирование и проектирование, кейс-метод, элементы социально-психологического тренинга – все это непосредственно отрабатывается во время учебных занятий. Слушателям предлагаются учебные задания по разработке собственных организационно-управленческих моделей с учетом конкретных местных условий.

Ключевым этапом проекта является муниципальный фестиваль родительских комитетов «Школа и семья: от диалога к партнерству», где будут представлены наиболее успешные практики работы родительских активистов.

В ходе реализации нашего проекта решается еще одна задача – модернизация органов государственно-общественного управления муниципального уровня. По итогам фестиваля будет сформирован муниципальная база родителей-активистов, обладающих навыками общественного управления, прошедших обучение по данной теме на практике.

Успешное воспитание и обучение детей, сохранение и укрепление их здоровья возможно только при условии объединения усилий школы, семьи и общественности. Инициатива этого движения должна исходить от образовательных организаций как от наиболее стабильного и профессионального подготовленного института.

Сегодня необходимо обеспечить открытость системы образования для родителей, сформировать адекватное представление родительской общественности о её работе. Это зависит и от педагогов, и от руководителей разных уровней управления.

Одной из важнейших составляющих перспективного развития отрасли является привлечение родительской общественности к совместному решению имеющихся проблем муниципального образования. Надо объяснять родителям смысл новаций, которые происходят в системе образования, чтобы не возникало непонимания, раздражения, социальной напряженности. В практику работы каждой образовательной организации должны войти разнообразные формы работы с семьей, которые вовлекут родительскую общественность в образовательный процесс в роли заказчика, соисполнителя, одновременно позволят повысить психолого-педагогическую грамотность родителей, скоординировать их просвещение с изменениями в содержании образования.

Список литературы

1. Григорьев, Д.В. *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя* /Д.В. П.В. Степанов. - М.: Просвещение, 2010. – 223с. - (Стандарты второго поколения).- ISBN 978-5-09-020549-8.
2. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года* [Электронный ресурс] ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71110188/#ixzz3ur8kuwZB>

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Слабоспицкий А.А.

Санаторная школа-интернат № 4, г. Оренбург

В Концепции модернизации российской системы образования определены важность и значение системы дополнительного образования детей способствующей развитию склонностей, способностей и интересов социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Значимость дополнительного образования во всех образовательных учреждениях сегодня возрастает. Оно выполняет целый ряд функций, главные из которых следующие:

-образовательная функция – в детских творческих объединениях каждый учащийся или воспитанник имеет возможность удовлетворить (или развить) свои познавательные потребности;

-социально-адаптивная функция – занятия в кружках и секциях позволяет значительной части учащихся получить социально значимый опыт деятельности и взаимодействия, испытать «ситуацию успеха», научиться самоутверждаться социально одобряемыми способами;

-коррекционно-развивающая функция – учебно-воспитательный процесс дополнительного образования позволяет развить интеллектуальные, творческие и физические способности каждого ребенка, а также подкорректировать отклонения в его развитии;

-воспитательная функция – развиваются социально значимые качества личности, формируются коммуникативные навыки, воспитывается социальная ответственность, коллективизм и патриотизм.

Система дополнительного образования играет важнейшую роль именно в интернатных учреждениях, так как ребята находятся в школе круглосуточно и у них нет возможности посещать различные учреждения образования, культуры и спорта вне школы.

В интернатных учреждениях круглосуточного пребывания имеется возможность выстроить единое образовательное пространство, обеспечивающее неразрывную связь между процессами обучения, воспитания, коррекции и развития

Важной составляющей единого образовательного пространства является дополнительное образование, способствующее социальному становлению и развитию личности, обладающее значительным социальным, педагогическим, культурным, воспитательным и коррекционным потенциалом.

В основе дополнительного образования лежит личностная мотивированность («я хочу», «мне это интересно», «мне это надо»), потребности личности.

Дополнительное образование носит коррекционную направленность. В связи с незрелостью мотивационной сферы воспитанников, невыраженными

интересами, организован специальный «период выбора», в течение которого ребенок может посетить несколько кружков, попробовать свои силы и решить, где лежит сфера его интересов.

Дополнительное образование не имеет жестких программных ограничений ни по срокам освоения материала, ни по этапам его усвоения. Сначала создаются условия, благоприятные для участия ребенка в творческой деятельности, затем организуется сотрудничество в творческом процессе с теми, кто уже в какой-то мере освоил изучаемый материал. Далее следует самостоятельное творчество (там, где это возможно) и поиск форм и средств реализации творческого потенциала ребенка. Такая логика образовательного процесса создает равные «стартовые» возможности и потребности. Именно поэтому дополнительное образование является одним из действенных средств интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в социум.

Дополнительное образование обеспечивает неформальное общение детей со взрослыми, способствующее развитию коммуникативной сферы воспитанников.

Дополнительное образование способствует формированию социальной, ценностной, профессиональной ориентации ребенка. Это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку к моменту выпуска из школы они, как правило, не достигают психологической зрелости для самостоятельного выбора жизненного и профессионального пути. Дополнительное образование помогает ребенку сориентироваться в мире профессий, познакомиться с основными вариантами трудоустройства или продолжения обучения, «примерить себя» ряд профессиональных областей.

Содержание дополнительного образования расширяет (увеличивает) объем и углубляет (усложняет) базовые знания школьников, включает в образовательный процесс предметы, не входящие в базовые учебные планы школы.

Дополнительное образование в школе-интернате тесно связано с внеурочной воспитательной работой, которая организуется воспитателями, классными руководителями, организатором, заместителем директора по воспитательной работе. Праздники, игры, экскурсии наполняются более значимым содержанием, становятся более интересными по форме, если к их проведению привлекаются и руководители и сами кружковцы – юные художники, спортсмены, артисты, мастера и т.д. Так поднимается их личный престиж и значимость системы дополнительного образования в целом.

Внеурочная работа обогащается за счет использования профессионально-творческого подхода руководителей кружков, которые в процессе совместной работы с классными руководителями и воспитателями расширяют свои знания об особенностях воспитывающей деятельности и получают более полное представление о детях, с которыми они занимаются во внеурочное время.

Содержание дополнительного образования динамично, гибкое и вариативное с учетом особенностей развития каждого ребенка, направленности его интересов и способностей.

Список литературы

- 1. Буйлова, Л.Н., Кленова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – с. 7-9.*
- 2. Дейч, Б.А. [Электронный ресурс] Дополнительное образование как часть непрерывного педагогического процесса - <http://impisr.edunsk.ru/index.php>*
- 3. Чеков, М.О. Общее и дополнительное образование: проблема корреляции: Учебно-методическое пособие. – Самара: Изд.-во :Сам. ГПУ, 2000. – 33 с.*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Солодовникова И.Н.

**Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 56 имени Хана В.Д. с
углубленным изучением русского языка, обществознания и права»,
г. Оренбург**

Термин «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) в современном образовании – одновременно и определенное и чрезвычайно широкое понятие. Возникнув как результат практической деятельности образовательных организаций, ориентированных на принципы обеспечения индивидуальных запросов, обучающихся в образовательном процессе, ИОМ приобрел и зону неопределенности, связанную с наличием различных смежных понятий: «индивидуальный учебный план», «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальная образовательная программа» (Кунаш М.А.). В практической деятельности педагоги сталкиваются с рядом противоречий между различными представлениями участников образовательного процесса о ценностях образования и отсутствием технологических разработок. Принятие ИОМ как модели образовательного пространства снимает эти противоречия.

Александрова Е.А. акцентирует внимание на основном предназначении индивидуальных образовательных маршрутов – формировании образа «Я», т.е. подход к пониманию ИОМ как способа достижения цели усвоения содержания образовательной программы возможен при условии сформированности личностных характеристик школьника, мотивационной, познавательной, ценностной направленности и требует четкого определения возрастных границ. Каждый возрастной период обладает своими уникальными возможностями.

Автор разделяет воспитательные и учебные траектории. Среди воспитательных маршрутов выделяются личностно-ориентированные и социально-ориентированные. Среди учебных – знаниево-, творчески- и практико-ориентированные траектории.

С учетом возрастного фактора, именно в юношеском возрасте возникают новообразования, поддерживающие возможность успешной самостоятельной деятельности. В условиях обучения на старшей ступени предполагается формирование специальных компетенций в профильном направлении. В образовательной организации на этапе предпрофильной подготовки предлагается обучающимся система элективных курсов, вариативных программ, порядок и сроки реализации которых фиксируются участниками образовательного процесса в маршрутной план-карте.

В технологических подходах к проектированию ИОМ уделяется особое значение психолого-педагогической диагностике:

- методики И.П. Павлова – исследование психофизиологических особенностей учащихся по осуществлению индивидуального подхода к обучению при подготовке к ЕГЭ;

- профессиональных предпочтений в соответствии с классификацией типов профессий Е.А. Климова;
- методики «Карта одаренности (Хаан и Кафф);
- карте интересов младших школьников (позволяет объективно судить о способностях и о характере одаренности ребенка);
- группового интеллектуального теста (ГИТ);
- по анкетированию «Как распознать одаренность» Л.Г. Кузнецова, Л.П. Сверч;
- по тестированию «Интеллектуальная лабильность»
- по тесту эффективного интеллекта 2010 «Форма А» (для диагностики уровня развития «эффективного интеллекта»);
- по тесту «необычное использование (исследование творческой одаренности детей);
- по оценке уровня развития технического мышления (вариант т. Беннета);
- «карта интересов» (Е.Г. Голомшток) для изучения интересов и склонностей школьников старших классов в различных сферах деятельности.

По итогам диагностики психологом готовятся рекомендации для педагогов и родителей, организуются консультативные и коррекционно-развивающие занятия и встречи со всеми участниками образовательного процесса.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение в современных социокультурных условиях выступает как технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Особую значимость в отношении введения ИОМ(ов) приобретают курсы по выбору, функция которых профориентационная.

Особенности элективных курсов на этапе предпрофильной подготовки значительная вариативность, наличие большого числа курсов, отличающихся друг от друга содержательным наполнением, формой организации и технологиями проведения.

Для расширения возможностей реализации ИОМ при организации элективных курсов:

- классы делятся на группы, для индивидуализации процесса обучения;
- используются ресурсы дополнительного образования для организации кружков, секций, клубов в целях профессиональной ориентации школьников, удовлетворения индивидуальных образовательных интересов;
- применяются современные информационно и коммуникационные технологии;
- реализуется нелинейная модель школьного расписания.

Элемент нелинейного расписания целесообразен на всех этапах обучения.

В начальной школе образовательный компонент «Расчетно-конструкторское бюро» построен на развитии способностей ребенка к изучению математических основ, пространственному восприятию, нестандартному мышлению, «Наука о здоровье», этот курс направлен на

формирование у обучающихся средствами образования ответственного отношения к здоровому образу жизни.

Чередование традиционных форм образовательного процесса с нестандартными, большое разнообразие занятий, снижает утомляемость младших школьников, повышает интерес к изучаемым дисциплинам и способствует достижению необходимых результатов. Организация внеурочной деятельности осуществляется по 5 направлениям:

- спортивно-оздоровительному («Ритмика с элементами танца»);
- духовно-нравственному («Литература и игра»);
- общеинтеллектуальному («природа родного края»);
- социальному («Азбука общения»);
- общеинтеллектуальному («Город мастеров», «Вдохновение (ИЗО)», «Тестопластика»).

В среднем звене построение нелинейного расписания осуществляется в рамках развивающих занятий в параллелях 5-9 классов.

На данном этапе работает психологическая служба образовательной организации и согласно полученным рекомендациям, разрабатываются ИОМ школьников.

Реализуются элективные курсы (курсы по выбору): «Оренбургский край в русской литературе»; «Русская словесность, от слова к словесности»; «Биологическое краеведение»; «Риторика»; «Наука о здоровье»; «Секреты русского словообразования»; «Тождественное преобразование выражений»; «Слагаемые профиля обучения»; «Введение в менеджмент»; «Химия. Вводный курс». «Я выбираю профессию».

В среднем звене в 5-х классах и экспериментальном 7 «А» классе реализация внеурочной деятельности осуществляется тоже по пяти направлениям.

Педагогами разработаны, утверждены и реализуются программы дополнительного образования детей: «Театр игры «Забава»; «Основы духовно-нравственной культуры народов России»; «В мире слов»; «Школа общения»; «Ритмика»; «Книжная страна»; «Школа мастеров».

В старшей школе обучения (10-11 классы) реализуются через программы углубленного изучения обществознания, права, социально-экономического профиля. В учебном плане важное внимание уделяется предметам по выбору (школьный компонент) это: «Методы решения физических задач»; «Химия жизни»; «Химическая экология»; «Русское правописание: орфография и пунктуация»; «Логические основы математики»; «Основы языка техники»; «Информационная безопасность и защита информации»; «Введение в менеджмент».

В условиях реализации профильного обучения в старшей школе, элективные курсы играют ведущую роль в формировании ИОМ.

Можно использовать практику экстерната, при которой обучающемуся предоставляется право самостоятельного выбора форм обучения по той или иной учебной дисциплине. Привлекать к преподаванию курсов работников начального, среднего и высшего профессионального образования, науки и

других сфер деятельности, о чем говорит широкое взаимодействие школы и социума.

Социокультурная среда МОАУ «СОШ № 56»



Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности учеников и роста их успеваемости, работает над созданием условий для обеспечения положительной динамики самореализации обучающихся в учебно-познавательной деятельности посредством построения индивидуальных образовательных маршрутов.

Зверева Н.Г. представляет не статическую, а динамическую функцию роли педагога в процессе проектирования и реализации ИОМ.



Рисунок 1 – Этапы реализации ИОМ (по Н.Г. Зверевой)

Со слов Богдановой Е.В. ИОМ выступает как средство индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, как форма конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с целью его личностного развития, стимулирования творческой инициативы, достижения своих вершин в период школьного обучения.

Изменения происходят не только в учение, но и от учителя требуется больше гибкости по отношению к учащемуся, мобильности, динамичности, увеличивается потребность к саморазвитию.

Перспективы, открывающиеся перед учителем:

- освобождается время для других форм проведения уроков;
- осваиваются новые формы уроков: презентации, мастерские, консультации;
- появляется возможность оказать индивидуальную помощь обучающимся;
- использование педагогических технологий, обеспечивающих активную позицию ученика при взаимодействии с информацией и окружающим миром;
- использование аутентичной системы оценивания результатов обучения.

Педагоги, внедряющие ИОМ, следуют рекомендациям:

- При выборе способов индивидуального подхода к учащимся следует опираться на знание их личностных особенностей (не все учащиеся могут работать по этой технологии).
- Расширять и осваивать разные приёмы развития познавательных интересов детей.

- Замечать даже небольшие успехи и достижения, учащихся с низкой учебной мотивацией к учебе, но не подчеркивать это как нечто неожиданное.

- Обеспечить на занятии преобладание положительных эмоций, позитивного восприятия учебной ситуации и учебной деятельности, атмосферы благожелательности.

- Укреплять в себе позиции не противопоставления себя и более успешных учеников слабоуспевающему школьнику.

- Замечания педагога должны быть лишены отрицательной эмоциональной окраски и осуждения. Подвергать критике нужно только конкретные действия ученика, не задевая его личность (проведение консультаций, индивидуальная работа).

- Следует помнить, что чрезмерные напористость и активность воздействий учителя истощают запас нервно-психической прочности ребёнка (особенно если он чувствителен, менее вынослив, психически неуравновешен) и вынуждают его защищаться. Детские (незрелые) способы самозащиты включают в себя негативизм, стремление к освобождению от старших, конфликтность и блокировку самопонимания.

Перспективы, открывающиеся перед учащимися:

- уменьшается ежедневная нагрузка в разрезе домашних заданий;
- дается возможность каждому ребенку попробовать свои силы в ситуации, где нет давящего авторитета учителя и внимания всего класса;
- формируется умение применять знания в нестандартных ситуациях, самостоятельно делать правильный выбор;
- формируется правильная самооценка.

К сожалению, ученик не имеет возможности реализовать свой ИОМ без участия родителей, т.к. не обладает достаточным количеством ресурсов, чтобы самостоятельно выбирать «точки», по которым его маршрут будет прокладываться. ИОМ семьи можно использовать как новую форму сотрудничества между школой и семьей, которая потребует и нового подхода к организации всего учебного процесса. Поэтому перед запуском ИОМС необходимо провести консультации с родителями по направлениям: теоретические основы ИОМ; план работы и корректировка плана по внедрению ИОМ, содержание ИОМ и т.д.

Перспективы, открывающиеся перед родителями:

- принимает активное участие в образовательном процессе;
- даёт возможность определить границу между знаниями и незнаниями своего ребёнка (карта движения по предмету);
- повышается уровень контроля над учебными достижениями своего ребёнка.

Переход учащихся с одного уровня на другой – максимально приближение учащихся к «мастерским» (быть консультантом, работать с заданиями повышенной сложности) - одна из важных целей индивидуального образовательного маршрута.

Инструкция для родителей, дети которых начали работать с индивидуальным образовательным маршрутом:

- внимательно ознакомьтесь вместе с ребёнком с содержанием ИОМ;
- обратить внимание на даты и характер проведения проверочных работ;
- вспомнить рекомендации учителя по отбору очередности выполнения заданий;
- помочь ребёнку сделать выбор заданий по характеру и объёму (правильно распределить время; отобрать задания, соответствующие уровню его возможностей и необходимости выполнения);
- контролировать (напоминайте, уточняйте) процесс выполнения заданий;
- создать максимум самостоятельности вашему ребёнку.

Реализация ИОМ как технологии дает положительные результаты, о чем свидетельствует личностный рост каждого учащегося, индивидуальное продвижение в сфере обучения и воспитания, увеличение числа учащихся, принимающих участие в исследовательской и творческой деятельности. По результатам анкетирования, комплексной диагностики, неформальные показатели – сочинения, творческие работы, участие в конкурсах, турнирах, олимпиадах, учащихся показывают существенное продвижение в уровне развития.

От человека требуется овладение умениями ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания. Востребованы такие качества личности, как универсальность мышления, динамизм, мобильность. Качественное образование, ориентированное на компетенцию человека, позволяет целенаправленно использовать имеющиеся ресурсы, обеспечить учение на разных уровнях и с использованием различных способов, опираться на способности и склонности обучающихся, удовлетворить образовательные потребности учеников и дать им возможность выбрать свою траекторию развития и более глубоко изучить учебный материал по избранному направлению.

Чтобы ученики были людьми думающими, развивали свой нравственный потенциал, могли осуществить обдуманный выбор дальнейшего жизненного и образовательного маршрута. Поэтому образовательные программы направлены на формирование личности образованной, нравственной, активно-творческой, инициативной, ответственной, ориентированной на понимание и уважение самой себя и другого человека, способной самостоятельно добывать и применять знания, умеющей жить и правильно действовать в изменяющихся жизненных ситуациях, готовой к дальнейшему образованию.

Список литературы

1. *Александрова Е.А. Еще раз об индивидуализации старшеклассников (Текст) / Е.А. Александрова // Воспитательная работа в школе. – 2008. - № 6 – С. 27-46.*
2. *Кунаш М.А. Современные подходы к разработке индивидуальных образовательных маршрутов школьников (электронный ресурс) / М.А. Кунаш //*

Европейский Север: инновационное освоение морских ресурсов (образование-наука-производство): Материалы Международно-научной практической конференции, 10-16 марта 2011 г. Секция «Инновация в образовании» - Мурманск: МГТУ, 2011. – С.604-608. – 1 электрон. Опт. Диск (CD-ROM).

3. Модернизация общего образования: Вариативный личностно направленный учебный план школы (текст) / под ред. В.В. Лаптева, А.П. Тряпицыной. –СПб «Береста», 2002.

4. Кунаш М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ / М.А. Кунаш. – Волгоград: Учитель, 2013.

КАДРЫ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Солодовникова И.Н.

**Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 56 имени Хана В.Д. с
углубленным изучением русского языка, обществознания и права»,
г. Оренбург**

Школа – система, состоящая из нескольких подсистем, взаимно связанных между собой и окружающей средой. Внешняя среда формируется следующими группами факторов: социальным, научно-техническим, экономическими, политическими.

«Кадровая политика образовательной организации – это целостная стратегия работ с персоналом, объединяющая различные элементы и формы кадровой работы, имеющая целью создание высокопроизводительного и высокопрофессионального, сплоченного и ответственного коллектива, способного гибко реагировать на изменения внешней и внутренней среды» (Веснин В.Р.).

Со слов автора основным содержанием кадровой политики являются, во-первых, обеспечение рабочей силой высокого качества, включая планирование, отбор и наем, высвобождение (выход на пенсию, увольнение), анализ текучести кадров и др.; во-вторых, развитие работников, профориентация и переподготовка, проведение аттестации и оценки уровня квалификации; в-третьих, совершенствование организации и стимулирование труда, обеспечение техники безопасности».

Основу кадровой политики составляет корпоративная стратегия управления человеческими ресурсами. Она представляет собой разработку перспективных ориентиров использования трудового потенциала, его обновления и совершенствования, развития, мотивации.

С точки зрения работников, кадровая политика должна создавать не только благоприятные условия труда, дающие удовлетворение от работы, обеспечивать возможность продвижения по службе, но и необходимую уверенность в завтрашнем дне.

Современному руководителю необходимо учитывать, что довольно быстрые изменения в экономической и социальной жизни общества оказывают непосредственное воздействие на мотивационную сферу педагогов, перестраивая традиционную иерархию потребностей.

Человек трудится с высокой отдачей, готов преодолевать препятствия на пути к намеченной цели, если работа и вознаграждения за нее позволяют ему удовлетворить значимые для него потребности. Руководитель, стремящийся к тому, чтобы побудить своих подчинённых к эффективной работе должен, во-первых, знать их потребности, во-вторых, создавать условия для их удовлетворения либо компенсации какими-то иными средствами. В этом, собственно скрыт ключ к успешной мотивации.

Значимые потребности (В.Р. Веснин)

Наименование потребности	Мотивы деятельности	Некоторые удовлетворения потребностей педагога
Самовыражение	Рост профессионального мастерства; общекультурное развитие; работа, позволяющая проявлять свои возможности и реализовать свои идеи; лидерство, возможность вести за собой других	Поручение более сложных и ответственных, чем другим педагогам, заданий. Передача дополнительных полномочий. Перевод на самоконтроль, предоставление большей самостоятельности в действиях. предоставление возможности регулярно повышать квалификацию. Направление на курсы по перспективным направлениям педагогической деятельности. Поощрение инициатив, самостоятельности. Включение в коллективную деятельность (в составе творческих проблемных групп, команд разработчиков проектов)
Признание и самоутверждение	Ощущение успеха, достижения; признание одобрение; возможность действовать самостоятельно, доверие; наличие перспектив продвижения	Обобщение опыта работы, сообщение о нем в различных средствах массовой информации. Аттестация на более высокую квалифицированную категорию. Предоставление различных льгот. Премирование. Предоставление возможности работы в престижных классах. Привлечение к управленческой деятельности. Включение в резерв руководящих кадров.
Принадлежность и причастность	Возможность полноценного общения; хорошее отношение с сотрудниками; информированность; участие в выработке решения	Повышение статуса образовательной организации. Поддержка существующих традиций. Совместное проведение досуга (вечера, экскурсии, походы и т.д.) Поздравление со знаменательными событиями в жизни педагога. Привлечение к общественной работе. Привлечение педагогов к коллективному анализу организации.
Безопасность	Спокойная работа без стрессов и психических напряжений; уверенность в завтрашнем дне; справедливость в отношениях с руководством	Наличие профсоюзной организации, коллективного договора. Четкие должностные инструкции. Своевременное предоставление информации о проверках. Наличие четко определенной системы материального стимулирования, системы доплат и надбавок.

Физиологические	Зарплата, возможность сохранения (улучшения) социально-бытовых условий; возможность для отдыха и поддержания здоровья	Предоставление отгулов. Удобно составленное расписание занятий. Корректное поведение руководителей образовательной организации, демонстрация их стороны поддержки.
-----------------	---	--

В свою очередь множественность мотивов, влияющих на поведение человека, предполагает существование определенной связи между ними, установление компенсаторных отношений. Недостаточная сила одних мотивов может быть компенсирована или уравновешена действием других.

Необходимо понимать, что, отвечая на вопросы о возможностях компенсации тех или иных факторов, негативно влияющих на его мотивацию, каждый педагог исходит из собственной структуры и иерархии потребностей. Для другого человека система компенсаторных мотивов может быть принципиально иной. В голове каждого работника существует своя уникальная, сложно устроенная «пирамида» самых разнообразных мотивов, где верхние «этажи» господствуют над «нижними».

Мотивационная пирамида – это очень устойчивая внутренняя психологическая система, выстраиваемая человеком всю жизнь. В ней невозможно мгновенно что-либо кардинально изменить путем прямых внешних воздействий. Уникальное строение индивидуальной мотивационной пирамиды и определяет систему устремления человека как работника. Один из самых мощных мотивов – интерес к работе.

Непривлекательный труд кажется, человеку лишенным всякого смысла и воспринимается как тяжкое наказание. Чем выше образование и квалификация работника, чем менее жестоко регламентирована выполняемая им деятельность, тем сильнее стремление к самостоятельности в работе. Почти каждый учитель стремится к личностной самореализации, осуществляя ее прежде всего через творческое содержание труда, которым он занимается, субъективное удовлетворение от хорошо выполненной работы.

Для чего чрезвычайно важно отношение и профессиональное признание со стороны коллег.

Чем больше у учителя самостоятельности и возможностей для проявления собственной инициативы, тем более привлекателен для него педагогический труд.

В структуру основной трудовой мотивации входит и материальная заинтересованность. Материальное поощрение – не просто некоторая сумма, получаемая работником на собственные нужды, но и показатель того, как коллектив оценивают его труд. В этом отчасти проявляется и еще один значимый аспект индивидуальной мотивации – потребность в осуществлении своей нужности коллективу, во внимании к своему труду и своим проблемам.

Отношение руководителя и коллектива к педагогу, к его проблеме, помощь в их решении, забота о создании для него возможностей роста – квалификационного, материального, должностного все это и создает у человека

представление о том, насколько он нужен школе, своим коллегам. Нельзя обойти вниманием и такой важный фактор трудовой мотивации, как удовлетворенность благоприятным психологическим климатом в коллективе: каждодневные отношения с коллегами, администрацией, общая атмосфера в коллективе оказывают исключительно сильное влияние на нашу активность, на планы, связанные с продолжением работы на данном месте или переходом на другое и если хорошее отношение не сложилось или даже обострилось это всегда тяжело переживается, приводит к отчуждению от сотрудников, к снижению профессиональной отдаче и, как следствие, к смене работы.

Для школьного учителя очень важно, чтобы на рабочем месте существовала зона «психологического» комфорта, который создает благоприятное общение с близкими по духу коллегами.

Школьный коллектив представляет собой организацию, которая целесообразно устроена, организована, смотивированна и выполняет важные социальные функции.

Теория и психология школьного коллектива разработана в трудах таких отечественных исследователей как А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского. В их работах говорится о том, что коллектив станет замотивирован эффективно выполнять свои функции только если:

- развита самодисциплина, самоуправление, самоорганизация, которые позволяют эффективно использовать время и потенциальные возможности;
- все члены педагогического коллектива четко представляют себе цели общей работы;
- коллектив поддерживает своих членов и создает тесные взаимоотношения, усовершенствуют методы коллективной работы;
- создана производительная система мотивации.

Есть очень главное условие, без которого даже самая материально благополучная школа не состоится никогда – это педагоги, их профессионализм, доброта, чуткость, а главное – искреннее желание понять мир ребенка. И от того, кем станет этот взрослый в формирующемся миропонимании растущего человека, по существу зависит, какой мир вокруг себя построит человек.

Возьмет ли он в свою жизнь результат этого многолетнего общения или с болью отторгнет его; вспомнит ли он с искренней благодарностью время, прожитое в школе, или постарается забыть его, как тяжелый сон.

Учитель – это наставник, обладающий талантом обучения, природным даром предвидения будущего в ребенке. Это – человек, чьи знания, культура и воспитание становятся для детей примером жизненного пути.

Каждый руководитель ОО ставит перед собой задачу, чтобы при всех объективно объяснимых сложностях пытаться находить пути решения вопроса кадров. Необходимо видеть и досконально анализировать кадровую ситуацию, предвидеть ее развитие и действовать, основываясь на заранее спланированных позициях. И от того, какая кадровая архитектура заложена в основе образовательного блока, и будет зависеть результат его деятельности.

Поэтому ежегодно в нашей образовательной организации осуществляется анализ кадровой политики со стороны следующих показателей, критериев и коэффициентов:

- соотношение работников по возрастному составу, образованию, итогам аттестации;

- коэффициента выбытия кадров ($K_{в.к.}$);
- коэффициента приема кадров ($K_{п.к.}$);
- коэффициента стабильности кадров ($K_{с.к.}$);
- уровня текучести кадров (T_k).

Такой подход соответствует принципам опережающего управления. Таким образом, основой управления закономерностей процесса текучести кадров. Знание этих закономерностей дает возможность определить наиболее эффективные управленческие воздействия (В.С. Татьянченко, Т.И. Еременко, А.П. Симонова – Совершенствование управленческого контроля в общеобразовательной школе). Администрация образовательной организации совместно с психологом проводят различные исследования используя методики И.А. Забуслаевой («Психологический климат в коллективе», «Ваше мнение»), Цветопись Лукошкина «Удовлетворенность учащихся жизнедеятельностью в школе» по методике А.А. Андреевой. Изучение удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательной организации по методике Е.Н. Степановой. Методику ГОКК по выявлению коммуникативных качеств учителя, владения коммуникативными функциями, изучения профессионально-значимых личностных качеств, теста Снайдера самоконтроля в общении, психологический портрет учителя и др.

Итак, кадровая политика – это целенаправленная деятельность по созданию трудового коллектива, которая наилучшим образом способствует совмещению целей и приоритетов образовательной организации и ее кадров.

Список литературы

1. *Веснин, В.Р. Менеджмент, М. Проспект, 2008.*
2. *Поташник, М.М. Управление развитием школы / М.М. Поташник, В.С. Лазарева – Москва 1998.*
3. *Татьянченко, В.С. Совершенствование управленческого контроля в общеобразовательной школе / В.С. Татьянченко, Т.И. Еремина – Челябинск, 2006.*

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Табилова М.Р.
МБДОУ № 92, г. Оренбург**

Переход Российского образования на новые образовательные стандарты представляет собой чрезвычайно ответственный период, в который педагогическим коллективам и руководству дошкольных учреждений необходимо существенным образом переосмыслить принципы взаимодействия с районными учреждениями дополнительного образования детей. Спектр переосмысления задан федеральными государственными образовательными стандартами: это структура, условия и результаты более эффективно осуществляемой образовательной деятельности в интересах ребёнка, его становления и развития как инициативной, творческой личности.

Выделяют следующие уровни отношений между образовательными учреждениями:

1. Добрососедский – детский сад знает о существовании учреждения дополнительного образования и благожелательно относится к занятиям в нём своих воспитанников, когда происходит обмен основной информацией.

2. Партнёрский – оба учреждения находят возможность для сотрудничества в связи с общерайонными или общегородскими мероприятиями, когда привлекаются материальные и кадровые возможности друг друга для решения отдельных проблем и когда-то и другое учреждение может рассчитывать на определённую помощь своего партнёра;

3. Интеграционный – двум автономным учреждениям удаётся создать единое образовательное пространство, в котором они решают общие проблемы и согласовывают действия друг с другом [1].

Интеграция общего и дополнительного образования позволяет:

- обогатить содержание и формы учебной деятельности;
- сблизить процессы воспитания, обучения и развития;
- предоставить обучающимся реальную возможность выбора своего индивидуального маршрута путем включения в занятия по интересам;
- создать условия для достижения обучающимися успеха в соответствии с их способностями;
- решить проблемы социальной адаптации и профессионального самоопределения школьников.

Интеграция общего и дополнительного образования реализуется через:

- использование часов базисного учебного плана (компонент ОУ), часов кружковой работы и часов учреждений дополнительного образования для углубленного изучения отдельных учебных предметов в рамках элективных курсов и курсов по выбору с целью предпрофильной подготовки;
- проведение на базе школы и учреждений дополнительного образования (социальных партнеров) мастер-классов с приглашением преподавателей вузов;

- проведение педагогами школы, учреждений дополнительного образования и тренерами занятий спортивно-оздоровительной направленности по формированию здорового образа жизни и профориентации;

- создание базы интегрированных образовательных программ (в рамках предпрофильного и профильного обучения) и программ дополнительного образования, направленных на формирование ключевых компетенций обучающихся;

- организацию совместно с учреждениями дополнительного образования – социальными партнерами работы в рамках научного общества учащихся.

Здесь есть важный повод для весьма серьезных методических размышлений. Прежде всего, за счёт чего, за счёт каких ресурсов (финансовых, кадровых, организационных и др.) можно будет обеспечить педагогически более продуктивное, системно организованное, вариативно спрогнозированное взаимодействие детского сада и учреждений дополнительного образования детей? Где те оптимальные точки соприкосновения, которые в самое ближайшее время определяют и предопределяют логику сотрудиических усилий двух коллективов разнотипных образовательных учреждений? Как достичь требуемого, более высокого образовательного результата в переходный период к принципиально новой модели деятельности? Какие ключевые психолого-педагогические идеи следует сделать приоритетными в концепции интенсивного развития воспитательного и дидактического профессионализма педагогических кадров?

Многие регионы России пытаются так или иначе решить различные аспекты самой по себе многогранной проблемы взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования детей. Проанализировав такого рода опыт, принимая во внимание результаты опытно-поисковой деятельности, мы пришли к выводу о необходимости применения собственного варианта реализации на организационно-методическом уровне программно-целевого подхода.

Программно-целевой подход предполагает последовательное использование возможностей:

- проблемного анализа;
- ресурсного анализа;
- управленческого анализа.

Применение указанных подходов позволяет сформулировать некоторые важные условия готовности взаимодействующих сторон к достижению проектируемого организационно-методического результата.

Предлагаю Вашему вниманию краткую характеристику некоторых важных требований к взаимодействующим сторонам.

Условия оптимальной готовности дошкольных учреждений к продуктивному сотрудничеству с учреждениями дополнительного образования детей:

- фактическое (с цифрами, фактами, соответствующей диагностикой) обоснование необходимости сотрудничества конкретного детского сада с конкретным районным многопрофильным учреждением дополнительного

образования детей в той или иной конкретной предметно-практической области знания;

- наличие проработанной системы оценки реальных возможностей для достижения планируемых результатов;

- планирование, либо, точнее говоря, попытка создания рабочего варианта плана по выстраиванию системы внесадовой деятельности с учетом реальных ресурсных возможностей данного конкретного районного многопрофильного учреждения дополнительного образования детей;

- до начала учебного года предварительно определить заказ в адрес учреждения дополнительного образования детей в виде некоторого перечня направлений и форм сотрудничества с данным домом либо центром детского творчества;

- рассмотреть (не абстрактно, а конкретно, предметно, аргументировано) вопрос о возможности качественного обеспечения учебной деятельности детских объединений на базе дошкольного образовательного учреждения (материально-технические условия, согласование расписания, определение учебных кабинетов и др.).

Условия готовности районного многопрофильного учреждения дополнительного образования детей к педагогически продуктивному сотрудничеству с дошкольным образовательным учреждением:

- наличие содержательно обновлённого программно-методического обеспечения для осуществления образовательной деятельности детских творческих объединений под задачи ФГОС (как минимум – по приоритетным направлениям развития личности детей);

- умение педагогов дополнительного образования, их способность по-новому, под вводимые новые измерительные параметры оценивать результативность целостного образовательного процесса (учебного, воспитательного), различным образом обнаруживающую себя в самых разных формах сотрудничества с конкретным образовательным учреждением (детским садом);

- отработанность у педагога особого рода профессионального навыка, выражающегося в способности в интересах ребенка, оперативным образом, ситуативно, методически грамотно реагировать на изменение комплекса требований к воспитательно-образовательному процессу;

- предоставление в конкретное образовательное учреждение (детский сад) опережающей информации о степени возможной занятости ребенка в системе дополнительного образования детей;

- детально-практическое рассмотрение возможностей для организации индивидуальной и групповой образовательной деятельности детей, направленной на духовно-нравственное, общекультурное и общеинтеллектуальное развитие на базе конкретного дома детского творчества или дошкольного учреждения.

Механизмом образовательного партнерства выступает совокупность методов и инструментов, с помощью которых обеспечивается достижение партнерского взаимодействия сторон.

Он имеет ряд составляющих рычагов, взаимодействие которых приводит к достижению целевой функции: [1]

- переговорный процесс между сторонами-партнерами;
- процедуры выявления и согласования позиций партнеров (например, создание и работа творческих групп по изучению и нахождению «контактных» точек: выявление взаимных интересов; обозначение совместных целей, оценку имеющихся ресурсов, потенциалов, ролей и ожиданий партнеров, обязанностей, ответственности.)
- экспертная работа по анализу, оценке предлагаемых ожиданий и определению направлений совместной деятельности;
- создание нормативных документов, которые призваны фиксировать рамки взаимодействия.

В период реализации проекта определяются и основные направления совместной деятельности:

1. Разработка и коррекция дополнительных образовательных программ.
2. Организация взаимодействия на уровне педагогов, проведение мероприятий по развитию профессиональной компетентности педагогов детского сада и учреждения дополнительного образования - семинары по изучению новых требований в образовании (например, внедрение федеральных государственных требований, положений, инструкций и др.)
3. Консультативно-методическая помощь: мастер - классы на базе ЦДТ и школы, совместные культурно-образовательные мероприятия, конкурсы, конференции, консультации, семинары.
4. Организация взаимодействия на уровне воспитанников: экскурсии в ЦДТ, совместные занятия, участие в выставках, фестивалях, КТД, совместные проекты, реализация дополнительных образовательных программ.
5. Организация информирования о деятельности субъектов партнерства (совместные семинары; круглые столы; конференции; совещания). Вышеназванные виды взаимодействия берутся за основу программы совместной деятельности учреждений с последовательным планированием работы.

Характеристики образовательного партнерства учреждений дошкольного и дополнительного образования по вопросам организации сотрудничества:

- согласование интересов и совместно принятые планы;
- добровольность и равно выгодность взаимоотношений;
- взаимная ответственность сторон за исполнение (и неисполнение) согласованных решений.
- наличие информационного поля, освещающего процессы партнерства;
- использование договора как формы, стимулирующей взаимную ответственность субъектов партнерства за результат их взаимодействия.

В каждом виде деятельности создаются рабочие группы из наиболее активных и компетентных руководителей и педагогов учреждений. Задачей этих групп является практическое осуществление этих видов деятельности.

Структура управленческих органов, сформированных для реализации взаимодействия состоит из:

1. Координационного совета в составе: директор ЦДТ и заведующий детского сада, заместители директора по учебно-воспитательной работе ЦДТ и ДОУ, заведующий методическим кабинетом ЦДТ и старшая воспитатель ДОУ.

2. Экспертных групп - рабочий орган, оказывающий методическое, экспертно-аналитическое сопровождение. Экспертная группа формируется из методистов ЦДТ, педагога-организатора ЦДТ и педагогических работников дошкольного учреждения. Основными задачами группы являются: проведение экспертизы образовательных событий, программ, проектов, новых педагогических идей; подготовка предложений по корректировке и обновлению планов, подготовка отчетных, обзорных и аналитических материалов согласно выбранным направлениям и видам деятельности внеурочной деятельности.

3. Рабочие группы образуются по каждому направлению.

Цель деятельности групп - достижение новых педагогических результатов через образовательные события. У каждой группы есть руководитель, который:

- составляет план работы группы;
- обеспечивает реализацию мероприятий по плану,
- координирует действия участников рабочих групп;
- разрабатывает индикаторы эффективности работы;
- отчитывается на заседаниях Координационного Совета.

Рабочие группы организуют свою деятельность и производят распределение функциональных обязанностей среди членов группы самостоятельно. В состав рабочих групп включаются представители учреждений-партнеров.

Итак, по большому счету общее и дополнительное образование не должны существовать друг без друга, ибо по отдельности они односторонни и неполноценны. Как целостен отдельный ребенок во всем многообразии его потребностей и способностей, так и образование обязано быть комплексным, обеспечивающим полноценное развитие ребенка во всем богатстве его запросов и интересов. Говоря словами А.С. Макаренко, в идеале весь образ жизни ребенка, каждый квадратный метр его жизни должен быть заполнен образованием.

Для того чтобы и дошкольное и дополнительное образование могло в полной мере реализовать заложенный в нем потенциал, необходима четкая и слаженная работа всей педагогической системы. Поэтому педагогам так важно знать и понимать проблемы друг друга — тех, кто профессионально занимается дополнительным образованием детей, и тех, кто связан с процессом воспитания и развития в детском саду. Только их взаимопомощь и совместные продуманные действия могут стать основой для создания целостного образовательного пространства как на уровне отдельного образовательного учреждения, так и целого города, региона, страны.

Список литературы

1. *Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования*

[Текст]: методическое письмо МО РФ от 25.03.1994 г. № 35 – М / А.Г. Асмолов // Управление ДОУ.- 2003. - № 2. - С. 59-66.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

3. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г.

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В СОЗДАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИЦЕЯ-ИНТЕРНАТА

Тарасенко Е.Н.

**ГБОУ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат
для одаренных детей Оренбуржья», г. Оренбург**

Современная школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбы страны, за ее социально-экономическое процветание.

Большую лепту в решение этих задач вносят учреждения интернатного типа для одаренных детей. Как и в других учебных заведениях, в этих лицеях образовательно-воспитательная система готовит людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их.

Одаренность учащихся рассматривается как способность к выдающимся достижениям в любой сфере человеческой деятельности. Для системы лицейского образования приоритетной является работа по созданию условий и во внеурочное время для выявления интеллектуальной одаренности и ее развития. Воспитательная работа становится средством развития личности, ее социальной адаптации. Поэтому на первый план в системе воспитательной работы выходит личность лицеиста.

Смысловой и конструктивной единицей системы работы с одаренными детьми в воспитательном плане является ситуация совместной продуктивной и творческой деятельности педагога-воспитателя и учащегося, воспитателя и группы учащихся.

Это позволяет выявить и реализовать способности учащихся с учетом различных уровней их развития.

В работе с одаренными детьми весьма значимо публичное признание достижений, чему способствует участие в олимпиадах, конкурсах, НОУ и других мероприятиях.

Развитие творческого потенциала одаренных учащихся предполагает разработку и реализацию специальных программ: развитие творческих способностей, коммуникативных, лидерских и иных личностных качеств, способствующих дальнейшей социальной адаптации одаренных детей. Но для этого необходима особая образовательно-воспитательная микросреда. Педагог – воспитатель должен уметь проектировать такую микросреду из трех компонентов: пространственно-предметного, социального и психодидактического.

Многое здесь зависит от личности самого педагога-воспитателя.

В качестве показаний успешности воспитательной деятельности педагога-воспитателя исследователи рассматривают физическое здоровье ученика, его психическое равновесие, адекватную самооценку, успехи в учебе и т.д. Такая «понимающая» воспитательная деятельность (термин И. Д. Демановой) является ведущей для воспитателей, так как позволяет улавливать эмоциональное состояние ученика, выражает готовность вступить с ним в глубинный и одновременно тонкий и деликатный контакт на уровне эмоциональных переживаний и личностных смыслов. Такой эмоциональный комфорт особенно необходим для детей, живущих вдали от семьи, в условиях лицея-интерната. Тем более важное место в их жизни занимает теперь педагог-воспитатель, который вместе с ними организует их жизнь, жизнь каждого и в какой-то степени заменяет родителей.

Педагог-воспитатель должен быть авторитетом для подопечных, интересен им как личность. Ведь взаимодействие наставника с учеником зависит от отношения воспитателя к миру, окружающим людям, к себе. Известно, что воспитать «крылатого» может только «крылатый» педагог, воспитать счастливого может только счастливый, а современного — только современный человек, умеющий создать атмосферу эмоционального комфорта. Вместе с тактом, образованием, деловыми качествами воспитатель обязан правильно выбрать тон разговора, тембр голоса, но это не все. Педагог-воспитатель располагает к себе воспитанников не только своим зрительным образом и даже не столько им, сколько образом своего мышления, действий и поступков. Это прежде всего умение общаться с подростками, юношами и девушками, искусство говорить и, что особенно важно, умение слушать и слышать воспитанников. В этом общении, безусловно, решающую роль играет такое качество личности воспитателя, как доброжелательность; только доброжелательность способна создать творческую атмосферу в коллективе и в итоге способствовать более успешной и результативной деятельности.

Итак, основное качество воспитателя для создания атмосферы эмоционального комфорта — доброжелательность, гуманность предполагающая уважение к самобытному внутреннему миру воспитанников, вера в победу доброго начала в межличностных отношениях, отказ от методов грубого понуждения и любых форм авторитаризма.

Не требует доказательства тот факт, что эгоистическая нетерпимость по отношению к воспитаннику, в какой бы форме она ни проявлялась, какими бы доводами не оправдывалась, действует только разрушительно. Портятся взаимоотношения с группой, теряется контроль над воспитанниками, формируется негативное отношение к педагогу-воспитателю.

Хороший воспитатель понимает особенности, достоинства и недостатки каждого своего воспитанника, умеет сплачивать коллектив перед лицом проблемных ситуаций, выстраивает системы отношений в группе на основе владения всей информацией о составляющих ее людях; умеет владеть собой, управлять своими эмоциями и поступками, учитывает различные точки зрения на сложившуюся ситуацию и принимает адекватное обстоятельствам решение. Воспитатель добьется многого, если умеет сопереживать чувствам других

людей и словом, жестом может разрядить напряженную ситуацию, а иногда и посмеяться над своими промахами. Ни в коем случае педагог не должен допускать конфликтов между учащимися. Конфликты разрушают эмоциональный комфорт. Задача педагога не разбираться в бесконечных вопросах «Кто виноват?», а научиться предотвращать конфликты. Прежде всего сам воспитатель должен обладать качествами толерантной личности. Чтобы воспитать толерантность в своих подопечных, сам педагог должен владеть следующими функциями толерантности: коммуникативной, трансляционной, адаптивной, и активной. Безусловно, деятельность педагога-воспитателя должна проходить только в зоне взаимного доверия, она должна стать путем к пониманию, взаимопомощи, ответственности. Только такому наставнику под силу воспитать черты толерантной личности в своих воспитанниках, а именно: умение видеть границу, за которой наши слова и действия наносят незаслуженную обиду, чувство меры, позволяющее проявить уважение к достоинству другого человека и вместе с тем обнаружить собственное достоинство. Профессионально подготовленный воспитатель способен видеть «лес за деревьями», он не позволит себе тратить силы на бесполезную перепалку со школьником, а вместо этого попытается решить его личностные проблемы, оказать реальную помощь. Стремление понять другого, любознательность, равнодушие к ближнему – вот что делает работу педагога-воспитателя результативной и определяет пути профессионального совершенствования. Добродетель, трудолюбие, умеренность – вот критерии, которых необходимо придерживаться, строя воспитательный процесс. Это есть то прочное и существенное благо, которое не должно быть только предметом наставлений и бесед, но весь труд и все искусство воспитателя должны быть направлены к тому, чтобы вооружить душу воспитанника добродетелью, закрепить ее в ней, не прекращая усилий до тех пор, пока душа органически не полюбит эти критерии и начнет видеть в них свою силу, свою славу, свое удовольствие.

Работа с одаренными учащимися намного облегчает поставленную задачу. Трудолюбия у этих детей обычно хватает не только для усиленных занятий, но и для глубокого познания выбранных тем. В природе одаренного человека заложена любовь к научному обоснованию любого исследования. В том числе и к обоснованию нравственных законов. Это качество и следует воспитателю использовать для формирования нравственно чистого человека.

Если воспитанник поверит вашим рассуждениям, то он поверит и в то, что нравственные законы, по которым он будет жить в этом мире, получены им вместе с рождением.

Следует обязательно разработать модель воспитанника, которую надо заложить в основу программы воспитательной работы. Компонентами этой модели являются следующие:

нравственный (восприятие и понимание нравственных ценностей, знание и выполнение нравственных норм поведения, принятие моральных принципов и норм, адекватная оценка своих и чужих поступков, самооценка, отношение к труду и материальным ценностям);

социальный (осознание собственной индивидуальности, взаимодействие с людьми, интеграция в группу, коллективная работа в команде, правовые и экономические знания);

познавательный (кругозор, самореализация, целеполагание, планирование саморазвития, самоконтроль, использование опыта в новых условиях);

культурный (культура поведения, общение, уровень эмоционального развития, эстетическое восприятие, саморегуляция, бесконфликтность общения);

физический (физическое здоровье, потребности в здоровом образе жизни, выполнение режима дня, правила личной гигиены, навыки охраны своего здоровья, саморазвитие).

Метод воспитания только тогда будет предохранен от догматического своего толкования и применения, когда он охватит весь процесс формирования личности, т.е. весь процесс отношений, в которых она определяет свою социальную нравственность. Для раскрытия внутреннего потенциала личности воспитанника следует применять особые приемы и формы воспитательного процесса, такие, как тренинги, самопрезентации, лекции-экскурсии, конкурсы, тестирования, дискуссии, портфолио и др.

Объектом обсуждения на занятиях являются такие актуальные для молодежи проблемы, как отношение к собственности материальное благополучие, богатство и бедность, понятие «достойная жизнь».

Забота об окружающих людях и самом себе как товарище других людей, забота об улучшении окружающей жизни есть сущность гуманистического отношения, расцветивающих в человеке все его лучшие положительные качества, обеспечивающие нравственную основу личности, а приоритеты этого создает двуединство духовного и деятельного.

Список литературы:

1. Морозов В. Преемственность как условие развития реабилитационной педагогики //Нар. Образование. -2003.-№2.-с.208-216.
2. Стромиллов В.Н. Семейные заботы(о проблемах социальной адаптации) //Внешкольник.-2001.-№11.-с.17-19.
3. Хрусталькова Н.А. Система комплексного сопровождения профессионально замещающей семьи //Педагогика.-2007ю.-№2.-с.52-58.
4. Горбушин А. Начните с себя: (О трудностях учебно-воспитательного процесса в школах-интернатах)//Нар. Образование.-1991.-с.62.-66.
5. Дудкина Г., Тамонова Е. Модель выпускника как ориентир в подготовке воспитанников к самостоятельной жизни // Воспитание школьника-2008.-№2.-с. 36-42.
6. Попов В.И., Попова И.А. Дополнительное образование воспитанников интернатных учреждений как средство их социальной адаптации //Доп. Образование.-2001.-№13.-с.13-18.

7. Попов В.И., Попова И.А. Дополнительное образование воспитанников интернатных учреждений как средство их социальной адаптации // Доп. Образование.-2001.-№10.-с.20-24.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Тарасова Т.Н.

ГАПОУ «Оренбургский учетно-финансовый техникум», г. Оренбург

Существующий сегодня дисбаланс между спросом и предложением трудовых ресурсов с учетом профессионально-квалификационного уровня работников является фактором, оказывающим негативное воздействие на все сферы социально-экономической жизни общества. Несмотря на предпринимаемые усилия со стороны образовательных систем, работодателей и государственных органов управления, качественный разрыв между предлагаемыми образовательными услугами и запросом рынка труда на компетентных специалистов остается. Ликвидация этого разрыва требует, прежде всего, единого понимания и согласованных действий в сфере стандартизации трудовой деятельности и процесса профессиональной подготовки к ее реализации. В настоящее время, в Российской Федерации происходит активный процесс разработки профессиональных стандартов. Вместе с тем, система профессионального образования имеет уже достаточный опыт реализации государственных образовательных стандартов. При этом, на современном этапе, гармонизация требований этих документов является прерогативой профессиональных образовательных организаций.

Ликвидация разрыва между предлагаемыми образовательными услугами и запросом рынка труда в компетентных специалистах требует, прежде всего, единого понимания таких важных для последующих согласованных действий понятий, как профессиональный и образовательный стандарты, система профессиональных квалификаций, национальная рамка квалификаций.

Как отмечает ряд исследователей, острая полемика вокруг общественного восприятия стандартов и качества подготовки специалистов у нас в стране и за рубежом дает представление о различном понимании этих категорий в теории и практике.

По мнению С.И. Родзина, «наиболее подходящим в широком смысле будет понимание профессионального и образовательного стандартов как общественного договора с системой взаимных обязательств всех участников» [1]. В России исторически сложилась традиция, отдающая предпочтение образовательным стандартам, в которых закладывались, прежде всего, интересы учебных заведений через систему учебных дисциплин. В результате знаниево-умениевый подход в профессиональном образовании сформировал систему образовательных стандартов, оторванную от реальной хозяйственной практики.

В сентябре 2010 г. Европейский фонд образования опубликовал проекты Национального доклада Российской Федерации и аналитического обзора по проблеме сотрудничества между сферами российского профессионального образования и бизнеса. В качестве направлений реформирования национальной системы профессионального образования в этих документах предлагается

сосредоточиться на ряде вопросов, одним из которых является усиление внимания к внедрению моделей и механизмов разработки образовательных программ на основе профессиональных стандартов, а также привлечение объединений работодателей к формированию этих программ.

Главенствующая роль профессиональных стандартов признана уже во многих странах, в России этот процесс, в настоящее время, находится на начальной стадии: образовательные и профессиональные стандарты существуют, если так можно выразиться, параллельно, но не объединены в единую систему.

Рынок труда формирует профессиональные (квалификационные) стандарты, которые описывают профессиональные компетенции, необходимые на конкретном рабочем месте. Стандарты профессионального образования должны находиться в точке пересечения системы образования и рынка труда, объединяя цели образования и занятости и сохраняя определяющую роль профессиональных стандартов при формировании содержания профессионального образования на всех его уровнях [2].

Следует отметить, что сегодня вопрос разработки и использования профессиональных стандартов стоит как в системе высшего профессионального образования, так и в системе начального и среднего профессионального образования. Новые варианты ФГОС направлены на подготовку выпускников к многофункциональной самостоятельной деятельности, а их создание, в свою очередь определяется требованиями к уровням квалификации и компетенциям по профессиям различных областей деятельности со стороны рынка труда [3]. Эта задача объединяет все уровни профессионального образования.

Профессиональный стандарт должен рассматриваться в качестве ключевого механизма саморегулирования рынка труда. Он представляет собой многофункциональный нормативный документ, устанавливающий в рамках конкретного вида или области профессиональной деятельности требования к:

- содержанию и качеству труда;
- условиям осуществления трудовой деятельности;
- уровню квалификации работника;
- предшествующему профессиональному образованию или обучению, необходимому для соответствия заданной квалификации.

Профессиональные стандарты состоят из структурных единиц, каждая из которых относится к конкретному квалификационному уровню и содержит описание необходимых знаний и умений; уровня ответственности и самостоятельности; уровня сложности выполняемой трудовой функции.

Для гармонизации профессиональных и образовательных стандартов, «стыковки» требований к профессии и компетентностных характеристик выпускников необходимо обеспечить их соответствие запросам рынка труда.

Профессиональный стандарт – это требования работодателя к работнику данной профессии. Для работодателя главное – чтобы на выходе из образовательного учреждения выпускник умел делать то, что заявлено в

квалификационных требованиях, в профессиональном стандарте, чтобы этот выпускник был востребован на рынке труда и работодатель, принимая его на работу, был уверен в достаточности его компетентностного уровня.

Таким образом, работодатели через механизм профессиональных стандартов фиксируют свои требования к компетенциям необходимых им работников. В свою очередь, сфера образования через свои механизмы (ФГОС, образовательную программу, содержание образовательного процесса, учебные планы и рабочие программы), формирует у студентов компетенции, которые соответствуют требованиям работодателя [4].

Однако если при формировании образовательных стандартов будет недостаточно учтен запрос со стороны рынка труда, то какие бы сбалансированные новые стандарты с точки зрения количества учебного времени и самостоятельной работы студента не были разработаны, решить основную задачу по выводу на рынок реально востребованных специалистов они не смогут.

Следует указать, что в России в настоящее время уже существует не только осознание важности формирования единой системы квалификаций, прозрачной и одинаково понимаемой как в рамках национальной системы образования, так и в рамках национального и международного рынков труда, но и наблюдаются первые попытки определения институциональных основ создания такой системы. В частности, Центром изучения проблем профессионального образования в результате реализации международного проекта, инициированного Европейским фондом образования, который является структурой Европейской комиссии, разработана Стратегия формирования национальной системы квалификаций в Российской Федерации. Данный документ содержит обоснование роли и значения национальной системы квалификаций в РФ для обеспечения соответствия подготовки работников требованиям развивающихся рынков труда в условиях развития общества, основанного на знаниях.

В Стратегии четко и подробно описано, что сегодня понимается под национальной системой квалификаций (НСК). НСК является средством согласования спроса на квалификации работников со стороны работодателей (рынка труда) на основе настоящих и перспективных требований, сформулированных в терминах таких критериев, как характер знаний, умений и компетенций. Это согласование должно осуществляться на основе эффективных механизмов правового и институционального регулирования взаимодействия профессионального образования и рынка труда через систему стандартов.

Однако реально работающего механизма формирования образовательных стандартов на базе профессиональных, что, казалось бы, выглядит вполне естественным, до сих пор в нашей стране не создано. Система профессионального образования все еще недостаточно учитывает реальные запросы рынка труда и развивается, несмотря на все организационные инновации, по собственным внутренним законам. Изменить положение, с

нашей точки зрения, можно именно на базе использования системы профессиональных стандартов как определяющей содержание подготовки специалистов, а также создания национальной системы квалификаций, встроенной в национальную рамку квалификации.

Национальная система квалификаций необходима для формирования в стране «рынка квалификаций» (на котором «ценность» работника будет определяться его реальной квалификацией) и вытеснения существующего в настоящее время «рынка дипломов» (на котором ценность работника определяется дипломом о завершении курса обучения в учебном заведении).

Ядром национальной системы квалификаций является национальная рамка квалификаций, которая представляет собой механизм классификации и типологизации квалификаций по уровням в соответствии с набором согласованных критериев, описывающих требования к выполнению трудовых функций [5]. А это в свою очередь, есть отправной пункт для создания образовательного стандарта профессионального образования, когда не учебное заведение, не чиновник от образования и даже не экспертное образовательное сообщество, а рынок задает ориентиры в подготовке профессиональных и высококвалифицированных кадров для экономики [6].

В настоящее время в Российской Федерации происходит процесс формирования национальной системы квалификаций, целью которого является поэтапная замена тарифно-квалификационных и единого квалификационного справочника должностей руководителей, рабочих и служащих на профессиональные стандарты. Для реализации указанного процесса создана нормативная правовая база, обеспечивающая стандартизацию профессиональной деятельности.

Основополагающим документом является Федеральный закон от 3 декабря 2012 г. № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации (в части законодательного определения понятия профессионального стандарта, порядка его разработки и утверждения)». В указанном нормативном акте законодательно закреплены: определение профессионального стандарта как характеристики квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. (ТК РФ статья 195.1); трудовой функции - работа по должности в соответствии со штатным расписанием, профессии, специальности с указанием квалификации; конкретный вид поручаемой работнику работы (ТК РФ статья 57); квалификация работника понимается как уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника (ТК РФ ст. 195.1).

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», квалификация по профессии, специальности или направлению подготовки присваивается по результатам Государственной итоговой аттестации по каждому уровню образования и записывается в дипломе об образовании (ст. 60 п. 7). Повышение или присвоение квалификации по профилю по результатам дополнительного профессионального образования подтверждается удостоверением о повышении

квалификации или дипломом о профессиональной переподготовке; (из ст. 60 п.10 ФЗ «Об образовании в РФ»).

Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» указывает области применения профессиональных стандартов:

а) работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления;

б) образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

в) при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Нормативным документом, содержащим обобщенное описание уровней квалификации (УК) и основных путей их достижения на территории РФ является приказ Минтруда России от 12 апреля 2013 г. № 148н «Об утверждении уровней квалификаций в целях разработки проектов профессиональных стандартов».

УК разработаны на основе Европейской системы квалификаций для непрерывного обучения, обеспечивают международную и межотраслевую сопоставимость квалификаций, т.е. едины для всех отраслей в России, используются в процессе разработки профессиональных стандартов для описания трудовых функций и для описания требований к образованию и обучению работников. Указанным документом установлены уровни квалификации в Российской Федерации.

Таким образом, профессиональный стандарт является многофункциональным нормативным документом, определяющим в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности), требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным уровням.

Очевидно, что профессиональные стандарты должны быть понятны всем потребителям:

- работникам, как документ, содержащий критерии оценки своего профессионального уровня; определяющий направления и уровни повышения квалификации и планирования карьеры;

- работодателям, как документ, содержащий критерии оценки квалификации персонала; являющийся основой для разработки системы стимулирования и мотивации работников, стандартов учреждения, должностных инструкций и т.д.;

- системе профессионального образования, как содержательная основа для обновления образовательных стандартов, учебных программ, модулей, методических материалов - критерии аттестации выпускников;

- правовой системе, профсоюзам, ассоциациям, другим потребителям для решения трудовых споров, правовых вопросов и т.д.

Ценность профессиональных стандартов для системы профессионального образования состоит, прежде всего, в установлении работодателем правил игры на поле системы образования.

Основными нормативными документами, обеспечивающими реализацию интеграции профессиональных и образовательных стандартов, являются:

- приказ Минобрнауки России от 14 июня 2013 г. № 464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования»;

- приказ Минобрнауки России от 18 апреля 2013 г. № 292 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения»;

- приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;

- приказ Минобрнауки России от 29 октября 2013 г. № 1199 «Об утверждении перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования»;

- приказ Минобрнауки России от 2 июля 2013 г. № 513 «Об утверждении перечня профессий рабочих и должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение».

Как правило, соблюдается следующее соответствие терминологии ПС и образовательных стандартов.

Таблица 1.

Соответствие терминологии профессиональных и образовательных стандартов Российской Федерации.

Терминология профессиональных стандартов	Терминология ФГОС
Обобщенная трудовая функция	Вид деятельности
Трудовая функция	Профессиональная компетенция
Трудовое действие	Практический опыт
Умение	Умение
Знание	Знание

В заключении следует отметить, что отечественный практический опыт в рамках обозначенной проблемы, в настоящее время, имеет достаточно небольшое публикационное представление. Это положение вполне объясняется

тем фактом, что профессиональные стандарты еще только разрабатываются и на текущий момент только небольшая часть специальностей обеспечена такими нормативными документами.

С другой стороны, анализ нормативной правовой базы, регулирующей интеграцию ФГОС и профессиональных стандартов, свидетельствует о достаточно детальном нормативном обеспечении такой интеграции. Это позволяет, при наличии соответствующих профессиональных стандартов, профессиональной образовательной организации самостоятельно провести совершенствование образовательных программ в целях максимального соответствия результатов их освоения требованиям профессиональных стандартов по соответствующему уровню квалификации.

Список литературы

1. Родзин, С.И. К вопросу об инновационном образовании: инженерные программы и образовательные стандарты [Электронный ресурс]: Наука и образование. Электронное научно-техническое издание, 2006.
2. Олейникова, О.Н. Разработка стандартов профессионального образования и обучения за рубежом / О.Н. Олейникова – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001.- 63 с.
3. Скамницкий, А.А. Профессиональные и образовательные стандарты: поиск механизмов взаимодействия / А.А. Скамницкий, В.Ю. Переверзев, В.Е. Ковлякова, С.Н. Фомин // Среднее профессиональное образование, 2009. – № 2. – С.32-36
4. Жеребина О. Использование профессиональных стандартов в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – <http://www.apkit.ru>.
5. Национальная рамка квалификаций разработана на основе соглашения между Министерством образования и науки РФ и Российским союзом промышленников и предпринимателей // Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. – М.: 2008.
6. Хорева Л.В. Образовательные и профессиональные стандарты в национальной системе образования / Л.В. Хорева, Е.В. Васина // Креативная экономика. — 2011. — № 2 (50). — с. 45-51. — <http://www.creativeconomy.ru/articles/3925/>

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА, СЕТИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Терентьева И.В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

В последнее время в России происходит осознание значимости модернизации, технологического развития национальной экономики и практического внедрения поддерживающих инновационную деятельность институциональных структур, сетевых и кластерных образований. Данный интерес объясняется широкомасштабным положительным опытом многих развитых стран мира, доказавшим эффективность использования сетевых структур в повышении конкурентоспособности экономики как отдельных регионов, так и страны в целом.

Подготовка квалифицированных кадров образовательными учреждениями в сотрудничестве с предприятиями уже многие годы является одной из наиболее актуальных для Республики Татарстан. В Татарстане сегодня создано 14 научно-образовательных кластеров, чья основная концепция заключается в интеграции образовательных учреждений с рынком труда. В течение последних пяти лет Татарстан активно занимается популяризацией рабочих специальностей, пытаясь вернуть престижность среднему профессиональному образованию. Сейчас в колледжах и техникумах республики обучается более 57 тысяч студентов. Интерес к рабочим профессиям стали проявлять и выпускники вузов. Они даже готовы платить за обучение, чтобы освоить необходимую специальность.

Помимо присоединения НПО и СПО к ведущим вузам, происходит вовлечение в процесс обучения крупнейших профильных предприятий с целью повышения качества подготовки специалистов.

А предшествовало этому процессу деятельность созданного в 2003 году университетского образовательного округа.

Когда кластерная концепция впервые внедрялась, внимание стратегов, практиков и исследователей в немалой степени было привлечено к используемым в университетском образовательном округе принципам взаимодействия и сотрудничества.

Поскольку внимание постепенно смещалось к вопросам, которые могут возникать при разделении знания и навыков, развивался системный подход, который подчеркивает взаимодействие и взаимозависимость различных вовлеченных сторон.

Так, например, вопросы профориентации тесно коррелируют с вопросами профориентации, которые не могут быть решены школами самостоятельно и, как выясняется теперь, не вполне могут быть решены и вузами без участия работодателя. Профориентацию сегодня пытаются привязать к перспективным

потребностям рынка труда, что и вовсе, делает эту задачу непосильной для одной только школы.

Таким образом, необходимость в создании системы стратегического партнерства, включающей партнерство школ, различных вузов, работодателей и местных органов государственной власти и управления, становилась все более очевидной.

Другой момент. Сложившиеся условия диктуют понимание особой роли университетов. Университеты важны не только из-за их естественной миссии в образовании и исследованиях, но также из-за их способности служить интересам предпринимательского и научно-промышленного взаимодействия.

Учитывая то значение, которое придается роли университета в кластере, можно выделить еще один тип кластеров - образовательный кластер, который рассматривается как система взаимодействия нового типа социального диалога и социального партнерства.

Образовательный кластер - это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. Важными отличительными чертами отраслевого образовательного кластера являются:

- создание условий для формирования специалистов с различным уровнем профессионального образования;
- интеграция образования с наукой и производством.
- поднятие престижа высококвалифицированных рабочих профессий.

Следует отметить, что в состав образовательного кластера Казанского федерального университета (помимо предприятий и прочих элементов кластера) входят учреждения высшего, среднего и начального профессионального образования.

Главным отличием образовательных кластеров от учебно-производственных комплексов, существовавших в нашей стране в советское время, является рыночный механизм управления ими, который создается снизу, по инициативе самих учреждений профессионального образования и предприятий, в то время как учебно-производственные комплексы управлялись сверху по командно-отраслевому принципу.

В образовательном кластере университету отводится роль центра по подготовке и переподготовке кадров для высокотехнологичных и наукоемких производств, научно-технического центра, являющегося источником и проводником инноваций, обеспечивающим предприятия новыми конкурентоспособными разработками и технологиями.

В то же время специфика образовательного кластера как формы социального партнерства требует нового механизма участия региональных органов управления профессионального образования в процессе формирования и реализации его стратегии развития. Основная задача по созданию образовательного кластера заключается в повышении привлекательности кооперации между местными учебными заведениями профессионального образования и предприятиями отрасли. Данная задача может быть решена:

- во-первых, путем обеспечения внутри кластера взаимодействий, способствующих мультипликативному эффекту трансфертов инновационных технологий отрасли в профессиональном образовании;

- во-вторых, посредством повышения конкурентоспособности учебных заведений внутри кластера за счет улучшения качества телекоммуникационной инфраструктуры и специализированного сервиса; продуктивности конкуренции в сфере технологий и знаний, повышения профессиональной компетентности преподавателей.

Практика университетского образовательного кластера свидетельствует о его основных функциях, а именно:

- экономическая – создание сферы эффективных образовательных услуг, своевременно удовлетворяющих спрос отрасли;

- социальная – создание гарантий для выпускников учреждений профессионального образования;

- маркетинговая – пропаганда передовых образовательных технологий, организация профориентационной работы;

- правовая - обеспечение разработки нормативно-правовой базы партнерских взаимоотношений; обеспечение субъектной позиции всех социальных партнеров;

- педагогическая - совместное проектирование образовательной деятельности в сфере подготовки специалиста; обеспечение содержательной и технологической стороны социального партнерства между всеми участниками образовательного кластера.

Модель образовательного кластера представляет собой целостное образование, включающее в себя организационный, управленческий, технологический, содержательный уровни, позволяющие четко представить целенаправленный процесс развития социального партнерства, определить соответствие поставленной цели конечному результату. Особенностью образовательного кластера является единство содержательного, процессуального и результативного аспектов реализации социального партнерства в системе профессионального образования с целью повышения качества подготовки выпускников. Взаимодействие различных социальных партнеров строится на основе принципов взаимодействия, интеграции, корпоративности, саморазвития, самоорганизации и социальной адаптации профессионального образования.

Организация взаимодействия членов кластера на основе этих принципов обеспечивает непрерывность и многоуровневость профессионального образования, совершенствование материально-технической базы учебных заведений; способствует отбору и структурированию содержания профессионального образования с учетом интересов всех субъектов образовательного кластера; стимулирует профессиональный рост преподавательского состава образовательных учреждений; гарантируют выпускникам учреждений профессионального образования трудоустройство по избранной специальности с ясной перспективой карьерного роста, способствуют формированию и совершенствованию их профессиональной

компетентности; обеспечивают учреждениям профессионального образования гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов, возможность развития экспериментально - учебной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемого образования.

Таким образом, кластер позволяет выявить проблемы и сильные стороны соответствующего направления в сфере образования. Анализ полученной информации является исключительно важным обоснованием для дальнейшего правильного выбора средств развития образования властными структурами. Важно то, что в условиях функционирования кластера информация о состоянии дел наиболее объективна. Кроме того, участие административных структур в работе координационных органов кластера представляет органам власти возможность принятия организационных и экономических решений. С помощью кластеров органы управления могут более эффективно использовать опыт и результаты исследований для развития образования в регионе, то есть кластерный подход представляет им конкретный инструментальный эффективного взаимодействия внутри системы, глубже понимать проблемы, осуществлять научно обоснованное планирование развития региона.

Все это подтверждает мысль о том, что кластеры имеют, во-первых, большую научную значимость, позволяя системе получить новое синергетическое качество за счет интеграции, во-вторых, практически повысить конкурентоспособность системы, в-третьих, имеют и политическую значимость, так как их деятельность направлена на повышение конкурентоспособности образования, являющегося основным фундаментом, обеспечивающим подготовку научных и профессиональных кадров.

Что касается сетевого партнерства, то здесь особый разговор – это новый уровень взаимодействия КФУ с федеральными университетами. Их, сегодня десять. Сеть федеральных университетов действует с июля 2013 года, реализуя совместными усилиями 19 сетевых проектов.

Основная идея Сети федеральных университетов – идея повышения связанности регионов Российской Федерации, формирование единого образовательного и интеллектуального пространства, поддержка национально-культурных особенностей каждой территории. Подписанное соглашение продемонстрировало готовность университетов рассматривать друг друга как источники развития на основе кооперации федеральных университетов.

Поэтому деятельность университетского округа, образовательного кластера, сети федеральных университетов подчеркивает нацеленность университетского сообщества на стимулирование развития профессионального образования, повышение устойчивости и конкурентоспособности регионального образования.

Список литературы

И.Аришинов В.А. Философия образования и синергетика: Как синергетика может способствовать новой модели образования?: Статья. – [электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm> (дата обращения 05.01.2010г.).

2. Белан Е.П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. - Ростов-на-Дону, 2007. - 380 с.
3. Валеев Н.М. О ходе реформирования системы начального и среднего профессионального образования Республики Татарстан. Статья. [электронный ресурс]. URL: mon.tatar.ru/rus/file/pub/pub_23451.doc (дата обращения 05.01.2010г.).
4. Горетов И.Н. Роль специализации в региональном кластерном развитии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2009. - № 5. - С.105-108.
5. Землянухина С.Г., Землянухина Н.С. Инновационность и устойчивость в процессе модернизации современного российского образования // Инновации. - 2005. - № 10.
6. Корецкий Г.А., Лапыгин Д.Ю. Предпосылки интеграции в образовательный кластер // ВлГУ: электронный журнал. - 2006. - № 4. - [электронный ресурс]. URL: <http://journal.vlsu.ru/index.php?id=58> (дата обращения 02.01.2010г.).
7. Марков Л.С. Экономические кластеры как форма функционирования и развития промышленного региона (на примере кластера высоких технологий г.Новосибирска): Автореф.диссертации ... кандидата экономических наук: 08.00.05.- Новосибирск, 2006.- 24 с.
8. Осинцева, И.М. Кластерное развитие образования [Текст] /И.М.Осинцева // Национальная образовательная стратегия. Формирование современной модели образования, ориентированной на достижение целей опережающего развития: материалы окружной науч.-практ. конф.-Екатеринбург, 2009.- С.46-48.
9. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. - Казань: Изд-во МОиН РТ, 2010. - 92 с. (Рекомендовано УМО РАЕ по образованию в области высшего образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений).
10. Терентьева И.В. Сеть федеральных университетов и основные направления взаимодействия участников образовательного процесса // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. - Ульяновск: SIMJET, 2015. - 496 с.
11. Трещевский Ю.И., Исаева Е.М., Мовсесова М.Г. Управление эффективностью организаций на основе интеграции // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. - 2008. - № 2. - С.13-20.
12. Сайт «Приоритетные национальные проекты». [электронный ресурс]. URL: <http://www.rost.ru> (дата обращения 06.01.2010г.).
13. Халин В.Г., Коростышевская Е.М. Исследовательские университеты: мировой опыт // Инновации. - 2005. - № 7.

УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (УМК «ГАРМОНИЯ»)

Хопренинова В.А.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический
университет», г. Оренбург

Введение в школьную практику Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения ознаменовал новый этап российского образования. Однако реальное внедрение заложенных в стандарте идей во многом зависит как от готовности учителя к их воплощению, так и от тех средств обучения, которые будут использованы.

Главное место среди средств обучения всегда занимал учебник. В условиях реализации ФГОС нового поколения учебники призваны создать условия для реализации воплощённых в стандарте общих подходов к содержанию и организации образования младших школьников, для достижения планируемых результатов - личностного развития детей, их духовно-нравственного воспитания, формирования у них конкретных предметных умений и комплекса универсальных учебных действий (метапредметных умений).

Учебный комплект «К тайнам нашего языка» включает в себя учебник и тетрадь-задачник. Тетрадь-задачник – это средство обучения, позволяющее не только совершенствовать отдельные умения школьников, закладывать основы их учебной самостоятельности, но и более экономно расходовать время и силы ученика. Включение в комплект тетради-задачника – это также один из способов реализации деятельностного подхода к обучению. Использование тетради-задачника дает возможность увеличить объем учебной работы, поскольку позволяет, выполняя разнообразные действия с предложенным материалом, в том числе различные виды разбора, исправление ошибок, редактирование и т.п., избежать ненужного переписывания. Тетрадь на печатной основе потому и названа *задачником*, что всегда содержит задания, требующие от ребенка не репродуктивных действий, а разрешения поставленной проблемы, решения той или иной *лингвистической задачи*. Однако тетрадь на печатной основе не заменяет, а лишь дополняет обычную рабочую тетрадь ученика.

Учебник для всех классов данного комплекта включает в себя «*Справочные страницы*», на которых размещены: а) мини-словари различных видов (*Что значит слово? Как правильно говорить? Как правильно писать?*); б) памятки (*Как правильно действовать?*). Все материалы являются рабочими, отсылки к ним включены в задания к упражнениям на страницах книги.

Учебник для каждого из классов рассматривается, во-первых, как основное средство, *моделирующее учебную деятельность* школьников, помогающее учителю не только обеспечить освоение того или иного учебного материала, но и в целом формировать умение учиться, во-вторых, как средство организации *общения* на

разные, в том числе и лингвистические, темы. Сказанным определяются основные особенности подачи материала в учебнике для каждого класса.

1) Все задания, вся информация обращены непосредственно к ученику. Авторы общаются с каждым из них: советуют, подсказывают, напоминают, предлагают. Однако это не означает, что представленный в учебнике материал обязательно читает сам ученик. Конкретное решение о том, как подать задание или информацию, принимает учитель, выбирая оптимальный вариант для класса, для сложившихся реальных условий на уроке. В некоторых случаях целесообразный вариант подсказывается в методических рекомендациях к уроку.

2) Вопросы и задания детальны, что объясняется стремлением сделать логику работы хорошо понятной не только учителю но и ребенку, а также тем взрослым, которые с ним занимаются.

3) Мотивировать обсуждение того или иного вопроса, поставить учебную задачу, обеспечить осознание выполняемых действий, придать воспроизведению учебного материала коммуникативную направленность помогают *персонажи*, введенные в учебник с I класса: дошкольник Антон и мальчик-иностранец, осваивающий русский язык. Использование этих персонажей позволяет достаточно часто ставить учеников в «педагогическую позицию», что повышает интерес детей к работе, делает для них учебный процесс личностно более значимым.

4) Решение той же задачи обеспечивается использованием привлекательного для детей дидактического материала. Это преимущественно тексты, причем не только новые, вызывающие познавательный интерес, но и хорошо знакомые с раннего детства. Например, широко используются отрывки из сказок А. Пушкина, К. Чуковского, стихи С. Маршака, С. Михалкова, многих известных современных детских писателей (Б. Заходера, Н. Носова, В. Драгунского, Г. Скребицкого, Н. Сладкова, Э. Шима и др.).

Для реализации одной из важнейших линий современного, личностно-ориентированно обучения – линии развития личности – учебник имеет коммуникативную направленность, то есть обучает детей общению: умению вести диалог (вступить в разговор, поддержать его); умению слушать собеседника, не «пережидать» его, а эмпатийно реагировать; умению совместно работать, в содружестве, сотрудничестве.

Умение добывать информацию – задания к упражнениям учат находить выбирать необходимый материал, пользоваться различными словарями и справочниками. В учебнике нет рекомендации «выучи», оформленной в традиционной рамке, поскольку тенденция учебника – давать лингвистическую теорию как обобщение проведенных наблюдений, как материал для проверки коллективно сделанных выводов или как ответ на нерешенный вопрос. Информация усваивается не путем заучивания, а в ходе целенаправленного применения. Большое значение придается накоплению каждым ребенком собственного опыта обращения к справочным страницам учебника, прежде всего к различным типам словарей. Ребёнок в процессе такого обучения становится не объектом (тем, к о г о учат), а субъектом учебной деятельности (тем, к т о учится). Таким образом, учебный комплект всеми

своими элементами формирует учебные действия – не только предметные, но и общеучебные (метапредметные) умения, а также личностные.

Реализация деятельностного подхода к обучению в учебнике обеспечивается всей система упражнений, заданий, заголовков, условных обозначений. Так, для реализации деятельностного подхода принципиально важны ситуации постановки учебной задачи, мотивационные моменты, проговаривание последовательности осваиваемых действий, системное обучение контролю за выполнением действий и проверке полученного результата и многие другие задания в тетради с печатной основой.

Способы мотивации деятельности учащихся в учебнике «К тайнам нашего языка» реализуют: вопросы-суждения, ошибки персонажей; задания, для выполнения которых недостаёт знаний; заголовки-вопросы; наблюдения за фактами языка, для объяснения которых нужны новые сведения и др.

Деятельностный подход предполагает наличие у детей познавательного мотива, то есть желания узнать, достижения конкретной учебной цели, понимания того, что именно выяснить, освоить. В учебнике для этого используется материал для постановки учебной задачи, которую авторы рекомендуют непременно усилить психологической паузой, чтобы поддержать недоумение учеников.

Например, заголовок – вопрос «Как устроены слова?» отправляет к упражнению с таким заданием: «Ты, конечно, знаешь, что такое *погремушка*. А можешь сразу сказать, как устроено это слово? Есть в нем такая же часть, как в слове *ушко*?» Как же действовать? На следующей странице – Памятка «Как узнать строение слова», обучающая пяти последовательным действиям, последнее – «проверь себя» – обучает способу контроля» [1. С.99].

Вопросы-суждения, заголовки-вопросы типа: «Знакомимся: другие части речи!», «Как сделать текст хорошим?», «Будем говорить правильно!», «Попробуем сочинять загадки», «Научим друг друга», Знаем - повторим, не знаем – узнаем», «В какие группы объединяются слова?», «А если одного предложения мало?» - заменяют названия предметным темам, способствуют тому, что умения, которые приобретают учащиеся в процессе обучения, становятся осознанными.

Ситуации «открытого незнания» поддерживают познавательный интерес к проблеме на продолжительном этапе обучения. Например, при изучении темы «Правописание разделительных знаков» предпринято новое методическое решение – введение и ь, и ь разделительных знаков до изучения состава слова: «пока не знаем, какой знак писать, будем писать оба – ь/ь».

Учебная задача необходима при выполнении учениками определенных действий для приобретения недостающих знаний. Позиция авторов учебника - не давать готовых знаний, а обучить способам действий - «прочитай, найди, уточни. Так, при знакомстве с составом слова после заголовка «Знакомься, другие части слов!» задание к упражнению предлагает сначала устно закончить мысль предложения: *Первые весенние цветы, которые начинают расти еще под снегом, так и называют: ...* Второй шаг: «Сложи это слово из частей, как из деталей конструктора, и запиши. Далее: «Обозначь известные

тебе части слов и скажи об их работе. Какие части слов присоединились к корню перед ним и после него? Есть ли у них своя работа?» В упражнении обобщается собранная информация, вводятся модели обозначения приставок и суффиксов, а работа по закреплению выполняется в задачнике » [1, с.105].

Задания учебника формируют умение освоения учащимися способа действия, позволяющего осознанно применить приобретенные знания, так как в основе каждого умения – понять и научиться действовать. Обучение способу действий происходит по Памяткам, которые пошагово формируют необходимые умения. Например, памятка №3 развивает орфографические умения: 1) найди в слове орфограммы и пиши с «окошками»; 2) определи, знаешь ли буквы; 3) если знаешь, вставь буквы: если не знаешь, оставь «окошки»; 4) проверь (поработай корректором): а) прочитай по слогам – нет ли описок; б) снова найди все орфограммы; в) если можешь, объясни выбор букв и решай, нет ли ошибок; г) есть ошибка – исправляй, сомневаешься – ставь знак вопроса (?).

Действие по алгоритму, считывание информации с модели способствует не только осознанному применению приобретенных знаний, но и развитию научной речи учащихся » [1].

. Задания учебника формируют у школьников умения контролировать свои действия как после их завершения, так и по ходу, то есть осуществлять самоконтроль. Это личностное качество, основа для развития рефлексии. Например, система обучения орфографии построена на формировании орфографической зоркости. Эта технология предполагает особый вид письма – с «окошками», при котором, чтобы не допустить орфографической ошибки, букву на месте орфограммы пропускают. Это элемент личностного обучения, поскольку развивается личностная потребность не допустить ошибку. Подобный способ обучения реализует гуманное отношение к ребенку, воспитывает в нем самоуважение. Затем школьники начинают осваивать разные способы решения орфографических задач, в том числе с помощью словаря.

Учебник пестрит учебными ловушками, ошибками, которые допускают его персонажи, поэтому в содержание включено целенаправленное обучение проверке написанного: специальные памятки, задания редактора, корректора – как найти и исправить ошибку. Например, обучение способу действий по редактированию текста: «Когда улучшаешь текст, исправляй так: 1) убирай лишние мысли, слова: / /; 2) вставляй те, которых недостает: V; 3) меняй порядок мыслей, слов: 1), 2), 3)»

. Что от языка нужно ребенку сегодня? Научиться использовать огромную кладовую языковых средств в своей собственной речи. Поэтому системообразующая мысль всего курса – «хочешь, чтобы тебя понимали – говори и пиши грамотно». Данный курс русского языка прежде всего подчинен развитию речи. Коммуникативная направленность обучения предполагает обращение при обучении созданию предложений и текстов реальным речевым жанрам, актуальным для практики общения младшего школьника. С 1-го класса школьники обучаются той речи, которая нужна в жизни. Сочинение -

абстрактный жанр, поэтому с 1-го класса дети обучаются совместно с постижением грамматического строя языка созданию высказываний разных типов речи и разных стилей речи таких жанров, как: записки, письма, загадки, кулинарные рецепты, инструкции, поздравления, этюды, рассказы, сказочные истории, воспоминания. К концу 4-го класса каждый ученик становится автором собрания своих сочинений.

Таким образом, если сегодня мы говорим о введении новых государственных образовательных стандартов, главным отличием которых от предыдущих версий является не предметный, а личностный результат образования, то меняется и функция учебника. Учебник перестает быть «кладезью» знаний для учащихся и становится навигатором, который ориентирует ребенка на овладение компетенциями, позволяющими самостоятельно находить информацию, анализировать, синтезировать её и выстраивать собственную образовательную и даже жизненную траекторию, находить в образовательном пространстве все то, что ему необходимо для решения образовательной задачи.

Обозначенную функцию выполняет учебник «К тайнам нашего языка» УМК «Гармония», реализуя такую систему задач и средств их решения, которые обеспечивают высокую мотивацию учеников и их интерес к предмету, способствуют формированию универсальных учебных действий, и, как следствие, усвоение системы знаний и формирование ключевой компетенции - «умение учиться» » [3].

Список литературы

1. *Русский язык К тайнам нашего языка: учебник для 2 класса общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2./ М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко. – 7 изд. - Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. – 160 с.*
2. *К тайнам нашего языка: 2 класс: Тетрадь-задачник к учебнику русского языка для 2 класса общеобразовательных учреждений. В 3ч./ Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. – 10 изд. - . Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012 .*
3. *Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика начального обучения» / Под ред. М.С. Соловейчик. М., 1993.*

НАУЧНОЕ ПОЗНАНИЕ КАК ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Чехонадская Ю.А.

**Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
«Лицей №5», г. Оренбург**

Способность к научному познанию, как исследование действительности в целях более эффективного существования и приспособляемости к миру, присуща каждому индивиду, как неповторимому представителю человеческого рода от рождения, при этом выраженность и нацеленность на познание миробытийных конструкторов проявляется в разной степени у отдельных субъектов. Данный вердикт базируется на философском законе отрицание отрицания: преемственность поколений определяется не только осмыслением заново всего того, что уже накоплено, создано, осмыслено предыдущими поколениями, но и, основываясь на их наследии, идет дальше в устремленном познании действительности, качественно развивая, взаимообогащая, совершенствуя накопленные знания. Таким образом, научное познание осуществляется в диалектическом синтезе «преемственность-инновации» поколений на определенном витке исторического развития и обусловливается выживание, гармоничное функционирование человечества в мироустройстве бытия:

- научное познание можно охарактеризовать как производительную деятельность, результатом которой выступает многообразие знаний: оно трансформирует объективное в субъективные образы, в системы понятий; охватывает всю сферу суждения, все мысли, приобретающие любую форму; в нем находят материализацию различные варианты удостоверения содержания, акты веры в разнообразных модальностях;
- научное познание рассматривается как процесс исследовательско-преобразовательного воспроизведения сущностных свойств окружающей действительности;
- научное познание целенаправленно, определяется статусно-ролевым функционалом предметной деятельности субъекта и спецификой определенного исторического периода;
- научное познание базируется на накопленной предыдущими поколениями информации прошлого и ориентируется на взаимообогащение исходных знаниевых конструкторов;
- научное познание обусловлено стилем мышления субъекта, мировоззренческими устоями, стратегиями научного поиска;
- научное познание сопровождается качественными и количественными изменениями в свойствах, способностях, качествах субъекта и преобразованиями объекта;
- эффективность научного познания определяется посредством конструирования субъектом методов, приемов, средств и их приспособления к условиям познания;

- научное познание предопределяет этапность создания научной картины мира в системе трех гносеологических категорий: «бытие» (потенциальный предмет познания), «ничто» (отсутствие познания о бытии), «становление» знаний о бытии (обогащение науки) и одновременно процесс становления самого бытия (развертывание действительности); «решить проблему знания — значит построить особую логику, где теория бытия выступает и теорией познания»;

— научное познание обуславливает результативность воспроизведения, освоения, преобразования действительности, в контексте достижения истинных знаний, и адекватную ориентацию субъекта в потоке многообразия социального и личностного бытия.

Характеристикой «научного познания» является научно-рациональная регулировка материальной, общественной, духовной жизни посредством проектирования и прогнозирования процесса преобразования окружающей действительности: от целевого ориентира в соответствии с исходным состоянием объекта, до способов достижения результативной цели (конечное состояние объекта). В. Ю. Яковлев считает, что научная рациональность представляет собой способ освоения мира, в котором познавательное и рациональное отношение предполагают и дополняют друг друга. Рациональность двойственна в том отношении, что она не только характеризует существенные свойства познания с позиций его логической проработки, обоснования и расчета, но и выражает духовное ценностно-смысловое самоопределение человека в контексте культуры, где знание соотносится с человеческими смыслами социального бытия. Как проявление самосознания культурно-исторической эпохи, научная рациональность выражает представления о том, что можно и должно считать разумным в научно-познавательной сфере, каковы нормы и идеалы истинного знания. Ценностное самоопределение теоретического разума здесь не менее значимо, нежели дискурсивно-логическая проработка мысли.

В современном научном познании отмечается неоднозначное отношение как к самому процессу познания, так и к его результатам: речь идет о различных способах видения и изучения социоприродных и когнитивных процессов, что позволяет говорить о существовании различных стилей научного познания.

Сущность познания заключается в том, что за случайным оно находит необходимое, закономерное, за единичным — общее, и на этой основе осуществляет прогнозирование определенных феноменов действительности. Предсказательный ориентир, в контексте объективности, логичности, доказанности, проверяемости — основной показатель оценки научной теории. Процессу научного познания присущ творческо-поисковый характер. Этот познавательный процесс включает в себя и интуицию, и догадку, и вымысел, и здравый смысл.

Научное познание как форма мироотношения не только отражает, но и конструирует реальность духовно-практическим образом, в структуре этого отношения объект предстает как ценностно-смысловая система, подлежащая

пониманию и интерпретации. Реальность как объект науки получается надприродной, становится сопричастной человеку, получает экзистенциальное, культурно-историческое значение и только в таком качестве предстает как действительный объект познавательной деятельности. Предмет познания предстает не только в форме объекта, но и субъективно, в его значении в контексте практического способа человеческого бытия, предстает, во-первых, как предмет понимания некоторой знаковой системы в контексте деятельности. Во-вторых, как предмет конструктивного истолкования семантической реальности, которая раскрывается в деятельностном контакте с фрагментом реальности, предполагающем включение объекта познания в границы культурного текста (мира человека).

Список литературы

1. Барт, Р. *Ролан Барт о Ролане Барте* / Р. Барт; сост., пер. с франц. и послесл. С. Зенкина. М. : Ad Marginem : Сталкер, 2002. — 288 с.
2. Гегель, Г. В. Ф. *Феноменология Духа. Философия истории* / Г. В. Ф. Гегель. — М. : Эксмо, 2007. — 880 с.
3. Ильин, В. В. *Теория познания: Эпистемология* / В. В. Ильин — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 136 с.
4. Пак, Л. Г. *Социально ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации* / Л. Г. Пак. — Оренбург : Оренб. ин-т экономики и культуры, 2013. — 312 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ КАК АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Шаповаленко Т.Г.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Губернаторский многопрофильный лицей – интернат
для одаренных детей Оренбуржья», г. Оренбург

Детская одаренность – важнейший интеллектуальный и творческий ресурс общества. Одаренность – это качественная особенность способностей человека, связанная с проявлением таланта к широкому кругу видов деятельности, быстротой, глубиной и прочностью овладения отдельными действиями, выходом на творческий уровень, осуществление целостной деятельности, успешным переносом способностей с одного вида деятельности на другой.

Губернаторский многопрофильный лицей-интернат для одаренных детей Оренбуржья занимает особое место в региональной системе поддержки талантливой молодежи. Это инновационный тип образовательного учреждения, которое предоставляет наиболее способным ребятам (9-11 классы) из сельских районов и малых городов Оренбургской области возможности для получения широкого образования, реализации индивидуальных творческих способностей. помогает в овладении навыками исследовательской деятельности.

Педагогический коллектив лицея – интерната давно отошел от односложного целеполагания образования – овладение деятельностью, и определил главной целью - **воспитание личности**, мыслящей, чувствующей, стремящейся к высоким результатам. Целью является **личность**, а не некий мифический индивид – «продукт» старой психологии.

В Программе развития лицея – интерната четко обозначен **основной ориентир** – успешная социализация, профессиональное и личностное самоопределение одаренных учащихся.

И этот **ориентир** лицея-интерната находится в едином смысловом поле с *миссией*, определенной в Концепции развития дополнительного образования.

Миссия дополнительного образования – наиболее полное обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков.

В этом контексте ключевыми проблемами, которые находятся в поле зрения педагогического коллектива, являются следующие:

1. Первая заключается в том, что роль социального лифта с приоритетом интеллектуального развития, которая возложена на лицей – интернат, имеет опасность серьезного перекоса в одностороннем развитии только интеллектуальных способностей детей. А для любого человека, кроме всего прочего, важно формирование эстетического отношения к действительности, которая представлена не только наличной

действительностью, но и субъективной реальностью, внутренним миром самого человека.

2. Вторая проблема – отдаленность проживания учащихся от своей семьи, которая могла бы обеспечить ребенку всестороннее художественно – эстетическое развитие в соответствии с его склонностями и интересами через организации дополнительного образования в своих территориях.

В рамках решения *первой проблемы* в лицее разработана система мониторинга способностей и склонностей учащихся. Результаты многолетних наблюдений, психолого-педагогических исследований позволили выявить системные «болевые точки» в организации именно всестороннего развития личности лицеиста, недостаток внимания педагогов к формированию и развитию художественно-эстетической одаренности лицеистов. На сегодняшний день на базе лицея-интерната созданы и апробируются научно-обоснованные технологии выявления одаренности и определения перспектив личностного роста, методики и технологии психолого-педагогического сопровождения детей с различными видами одаренности. Это позволяет «построить» своего рода «конструктор» для каждого лицеиста. Внутри этого «конструктора» определены индивидуальные маршруты развития всех сфер и склонностей каждого ребенка.

Далее работа выстраивается как раз в рамках решения *второй проблемы*. Основные стратегические и тактические линии действий педагогического коллектива определяются идеей «Лицей – семья для каждого ребенка». Задачи, которые традиционно стоят перед родителями ученика в создании условий для развития его художественно – эстетических, творческих способностей, решает лицей – интернат в тесном контакте с семьей. Сотрудничество с учреждениями дополнительного образования позволяет организовать для лицеистов вторую половину дня. Так после уроков они могут посещать кружки художественно-эстетической направленности: музыкальные, театральные, хореографические, прикладного искусства, ИЗО – студии, принимать участие в научно-практических конференциях, заседаниях «Литературных гостиных», «Круглых столов», литературных конкурсах, телепередачах, конкурсах художественно-эстетической направленности.

Занятия основными видами искусства, которые расширяют кругозор человека, пробуждают его способности, расширяют выразительные возможности, находящие применение в деятельности, позволяют открыть многие грани прекрасного через музыку, слово, движение, танец, линию и цвет, театрализацию, различный материал (ткань, металл, дерево, глину, пластилин, пластик, бумагу и т.д.).

В этой связи вполне обоснованно включение в систему воспитательной работы лицея-интерната принципа *творчества и успеха*. Как одного из основных принципов всей воспитательной системы лицея. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности каждого учащегося лицея-интерната и уникальность учебной группы в целом. Благодаря творчеству ребенок проявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности.

Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я - концепции личности учащегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию своего «я».

Следует отметить, что одарённость *результативна*. Эта результативность определена целеустремлённостью одарённой личности к объективации ее идеальной формы и того сегмента действительности, в котором она самореализуется.

В таблице отражены наиболее значимые достижения лицеистов за три последних года.

Таблица 1. Результаты участия лицеистов в мероприятиях

№ п\п	Уровень	Название мероприятия	ФИО учащегося	Результат
2012 г.				
1	городской	Городской конкурс изобразительного искусства и прикладного творчества «Природа и творчество»	Безымянная Дарья	Диплом I степени
2	областной	XII областной конкурс декоративно-прикладного творчества «Мастера и подмастерья»	Астафьева Ольга	Диплом I степени
2013 г.				
3	всероссийский	Всероссийский конкурс детских рисунков «Читая А.П. Чехова»	Нойкина Ольга	Диплом II степени
4	международный	III международный фестиваль-конкурс детского творчества «Шелковый путь»	Лоскутова Виктория	Диплом I степени
2014 г.				
5	международный	IV международный фестиваль-конкурс детского творчества «Шелковый путь»	Авраменко Антонина	Диплом I степени
2015 г.				
6	городской	I городской конкурс художественного и декоративно-прикладного творчества	Григорьева Юлия	Диплом I степени
7	областной	XII областной конкурс-	Лацуновский	Диплом I

		фестиваль юных вокалистов «Весенние голоса»	Андрей Степаненкова Мария	степени Диплом участника
8	общероссийский	Общероссийский, с международным участием, конкурс декоративно- прикладного творчества	Григорьева Юлия	Диплом I степени
9	международный	V международный фестиваль-конкурс детского творчества «Шелковый путь»	Борисочкина Полина	Диплом II степени
10	международный	V международный фестиваль-конкурс детского творчества «Шелковый путь»	Григорьева Юлия	Диплом II степени

Деятельность лица – интерната, выстроенная в рамках развития художественно-эстетической и творческой одаренности учащихся, позволяет осознать ценностный статус дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социальной практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества.

Дополнительное образование становится для взрослеющей личности смысловым социокультурным стержнем, ключевой характеристикой которого является познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность. Персонализация дополнительного образования усиливает его преимущества по сравнению с другими институтами формального образования.

Перспективными задачами, которые предстоит решать коллективу лица-интерната, в рамках реализации Программы развития лица и Концепции развития дополнительного образования, являются следующие:

- интеграция дополнительного и общего образования, направленная на расширение вариативности и индивидуализации системы образования в целом;
- разработка инструментов оценки достижений детей и подростков, способствующих росту их самооценки и познавательных интересов в общем и дополнительном образовании, диагностика мотивации достижений личности.

Развитие неформального и информального образования предполагает расширение возможностей использования потенциала организаций культуры (музеев, библиотек, виртуальных читальных залов, филармоний, театров, спортивных центров) в дополнительном образовании детей. На протяжении многих лет лицей работает с такими учреждениями, как: Оренбургский губернаторский историко-краеведческий музей, Областной музей изобразительных искусств, государственный драматический театр им. М. Горького, Областная филармония, музей истории г.Оренбурга, Областной театр музыкальной комедии, Государственный архив Оренбургской области др.

Рисунок 1. Культурно-образовательная среда лицея-интерната



Проектируемыми результатами работы педагогического коллектива по развитию художественно-эстетической и творческой одаренности, в соответствии с ожидаемыми результатами реализации Концепции развития дополнительного образования:

- формирование мотивации и обеспечение возможности выбора детьми дополнительных общеобразовательных программ на основе собственных интересов и увлечений из широкого спектра предложений со стороны

организаций, осуществляющих образовательную деятельность, индивидуальных предпринимателей;

- предоставление семьям и учащимся доступа к полной объективной информации о конкретных организациях и дополнительных общеобразовательных программах, обеспечена консультационная поддержка в выборе программ и планировании индивидуальных образовательных траекторий;

- реализация моделей адресной работы с одаренными детьми.

На протяжении вот уже 15 лет лицей работает под девизом «Пусть каждый день будет днем новых открытий!». И целевыми индикаторами для нас служат результаты детей в различных видах деятельности. И какими бы высокими ни были результаты в интеллектуальных поединках, развитие эмоциональной сферы личности через акцент на художественно-эстетическую одаренность, творчество, остается не менее значимым.

В.Г. Белинский в свое время написал: *«Способность творчества есть великий дар природы; акт творчества в душе творящей есть великое таинство; минута творчества есть минута великого священнодействия».*

Список литературы

1. Барышева, Т.А., Шекалова, В.А. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей/ Т.А. Барышева, В.А. Шекалов // Серия «Мир вашего ребенка». - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 416 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Отечественная концепция одаренности. Одаренность: рабочая концепция: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 15 февраля 2002 г., Воронеж. - С. 40-48.
3. Бутенко, Н.В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект: монография [Текст] / Н.В. Бутенко. – М.: Издательский центр ВЛАДОС, 2012. – 410 с.
4. Лыкова, И. А., Буренина, А.И. Талантливые дети: индивидуальный подход в художественном развитии (книга для педагогов и родителей) [Текст]
5. Казачкова, М.Б., Иванова, Н.И. Творческий конкурс как фактор развития нравственных качеств одаренного ребенка. Научно-практический журнал «Одаренный ребенок» № 5, 2015, с.62 – 74.
6. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 №1726 –р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» - 22 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Швецова Р.Ф.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального образования нового поколения предполагают формирование универсальных учебных действий у воспитанников. К регулятивным универсальным учебным действиям относят целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию и волевую саморегуляцию. Следует отметить, что над формированием этих общеучебных умений в образовании работали всегда [1, 29].

Показатели сформированности РУУД дошкольников (на момент поступления в школу) и младших школьников показаны в таблице 1.

Таблица 1

Виды РУУД	Показатели сформированности РУУД выпускников ДОО	Показатели сформированности РУУД младших школьников
целеполагание – постановка учебной задачи на основе того, что уже усвоено и того, что еще не известно	способность сохранять предложенную цель	способность сохранять предложенную цель и следовать ей при выполнении заданий (для чего это нужно знать?)
планирование – составление плана и последовательности действий, определение промежуточных целей каждого этапа	умение осуществлять действия по образцу и заданному правилу	умение планировать и осуществлять свою деятельность по предложенному (составленному) плану (как и в какой последовательности это нужно сделать?)
прогнозирование – предвосхищение результата	-	умение до выполнения задания предвосхищать результат (какой результат может получиться? какие могут возникнуть трудности?)
контроль – сличение способа действия и его	умение контролировать свою деятельность по	умение контролировать свою деятельность

результата с заданным эталоном	заданному эталону	(такой ли получился ответ как в образце?)
коррекция – внесение дополнений и корректив в план, способ действий в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта	умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого	умение видеть ошибку и исправлять ее по указанию взрослого или самостоятельно (выполни правильно, исправь ошибки)
оценка – выделение и осознание качества и уровня освоения материала	умение адекватно понимать оценку взрослого и детей	умение адекватно воспринимать оценки и отметки
волевая саморегуляция – способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивированного конфликта и преодолению препятствий	способность к волевым усилиям	способность к преодолению импульсивности, произвольности (тренинговые упражнения психологического характера)

Одним из психолого-педагогических условий успешности является формирование УУД на основе конкретных (практических) действий.

В основе универсального действия планирования лежит умение действовать по плану, а также самостоятельно планировать собственную деятельность в соответствии с целью.

При выполнении математических упражнений дошкольник и на уроках математики младший школьник действуют по плану, предложенному педагогом. Младшему школьнику предлагают составить план выполнения любого задания

Поиск решения задачи, например, заканчивается, как правило, планом решения задачи. В какой последовательности и как нужно выполнять действия, чтобы ответить на вопрос задачи.

Рассмотрим план решения следующей задачи.

У Толи 12 машинок. А у Вадима на 4 машинки меньше. Сколько всего машинок у мальчиков?

- Что находим в первом действии?
- Сколько машинок у Вадима.
- Что находим во втором действии?
- Сколько всего машинок у мальчиков.
- Сколько действий в задаче?
- В задаче два действия.

Готовый план выполнения задания может быть предложен учителем.

Выполняя задание, по какому признаку распределены на две группы записи

$$\begin{array}{ll} 12 - 5 & 10 - 4 \\ 6 + 1 & 6 + 0 \\ 11 - 4 & 11 - 5, \end{array}$$

можно предложить план выполнения задания[2, 89].

1. Найди значения выражений.
2. Сравни результаты первого и второго столбиков.
3. Попробуй ответить на вопрос задания.

Прогнозирование – это предвосхищение результата. Показателями сформированности прогнозирования является умение предвосхищать результат до выполнения задания (какой результат может получиться? какие могут возникнуть трудности?).

В начальной школе на уроках математики при работе над задачей можно выполнять «прикидку» правильности результата. Суть этого приема заключается в том, что до решения задачи устанавливаются границы ответа, т.е. прогнозируется будущий результат. Рассмотрим этот прием на примере работы над следующей задачей.

За 4 конверта заплатили 24 рубля. Сколько стоят 8 таких же конвертов?

После анализа условия задачи и его моделирования, выясняют:

- За 8 конвертов заплатят больше или меньше чем 24 рубля?
- Больше чем 24 рубля.

Таким образом, установлены границы, от 24 и более. После поиска решения записывается решение задачи:

- 1). $24 : 4 = 6$ (р) – цена конверта
- 2). $6 \cdot 8 = 48$ (р) – стоимость 8 конвертов

Ответ задачи 48 конвертов принадлежит установленному промежутку, значит задача решена верно.

Умение предвосхищать результат, умение предварительно до выполнения задания строить прогноз информации могут лечь в основу суждений об уровне сформированности универсального учебного действия прогнозирования.

Слабо развитое прогнозирование в учебной деятельности у младших школьников приводит к серьезным ошибкам в процессе выполнения задания (несоответствие решения задачи вопросу).

Осознание планирования и прогнозирования могут являться показателями уровня овладения регулятивных универсальных действий.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя /А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Рудницкая, В.Н. Математика: 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2-х ч. Ч. 2/ В.Н. Рудницкая. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 144 с.