



СОДЕРЖАНИЕ

<i>ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>		
<i>Ишкова Л.В.</i>	Актуальность квалиметрического сопровождения реорганизации системы высшего образования в России	3
<i>Горшкова В.В.</i>	Межсубъектное партнерство участников образовательного процесса	8
<i>Николайчук С.В., Яркова Т.А.</i>	Социальное партнерство образовательных организаций как условие достижения качества практической подготовки бакалавров образования	13
<i>Колычева З.И.</i>	Гуманитарные технологии при изучении естественнонаучных дисциплин как условие подготовки современного учителя	19
<i>Иванова О.А.</i>	Использование неформального образования в системе дополнительного профессионального образования педагогов	25
<i>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</i>		
<i>Тряпцын А.В.</i>	Совершенствование подготовки социальных работников в контексте межкультурного взаимодействия	29
<i>Расчетина С.А.</i>	История становления стандартов в области социальной поддержки «человека нуждающегося» (XVIII – XIX в.в.)	34
<i>Абашина А.Д., Бондарева Т.В.</i>	Потребностно-ценностные характеристики будущих специалистов социальной сферы как предмет научного анализа	43
<i>Соловейчик М.В.</i>	Порядок направления несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа	48
<i>Каишанова М.Н., Лантева А.С.</i>	Моделирование комплексной системы профилактики асоциального поведения несовершеннолетних	53
<i>АСПИРАНТСКИЕ ТЕТРАДИ</i>		
<i>Фураева О.Г.</i>	Развитие познавательной активности младшего школьника	62
<i>Пузына Н.В.</i>	Роль музыкального воспитания в формировании личности ребенка	65
<i>Абсалихов Р.Р.</i>	Развитие медиаобразования педагогов в процессе дидактического сопровождения	70
<i>ОСОБОЕ МНЕНИЕ</i>		
<i>Телешов С.В.</i>	Сохранить нельзя разрушить (открытое письмо учителям школ России)	75
<i>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ</i>		



ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

Ishkova L.V. RELEVANCE AND CONTENT OF SUPPORT KVALIMETY REORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA. The article discusses the legal framework for the management of adult education in Russia. The author defined the directions of legal regulation of adult education.

Keywords: adult education, legal management framework.

Ишкова Л.В., д.пед.н., профессор ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», Санкт-Петербург, E-mail: ishkovalu1941@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье рассматриваются правовые основы управления образованием взрослых в России. Автор обозначил направления правового регулирования образования взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, правовые основы управления.

Сегодня трудно не заметить активно протекающие процессы реорганизации Российского образования, в частности, высшей школы. Не останавливаясь подробно на причинах этих процессов (для этого нужен отдельный разговор), заметим, что их неразрывно сопровождают процедуры аккредитации и аттестации образовательных учреждений. В вариативной, дифференцированной образовательной системе вузов не исчезает, а, наоборот, обостряется проблема ее управления, нормирования. Ситуация неизбежно приводит к необходимости создания разнообразных средств, призванных гарантированно обеспечивать превышение суммарной пользы от новой образовательной парадигмы над ее негативными эффектами. В образовательных системах этот процесс возможен только при условии привлечения внимания к проблемам педагогической квалиметрии.

“Квалиметрия – отрасль науки, изучающая и реализующая методы количественной оценки качества продукции”, - читаем мы в энциклопедическом словаре [1, с. 569]. Близкое, но более широкое определение дает доктор философских и экономических наук, кандидат технических наук А.И. Субетто: “...квалиметрия – наука об оценке и измерении качества любых объектов и процессов” [2, с. 161]. Эти и другие существующие толкования понятия связаны с корневым происхождением термина (от латинского *quails* – какой по качеству и ...метрия – измерение).

В нашем исследовании процесс оценки в образовании мы связываем с двумя квалиметрическими объектами – качественностью и эффективностью. Понятие



“*квалитативность*” (от *quality* – качество, сорт, но еще лучше – достоинство) мы используем, связывая его с продуктом оценивания, выраженным в установлении *номинального соответствия* реальных результатов образовательного процесса *нормативным (стандартным)* для образовательных учреждений данного типа и уровня. Установлено, что степень *успешности выявления квалитативности* определяется тем, насколько корректно заданы стандарты и нормы, то есть в какой мере в них отражен ряд принципиальных требований:

1) измеримость и применимость стандартов и норм (качественная и количественная определенность, пригодность для практического использования);

2) согласованность стандартов и норм с возможностями образовательного учреждения, то есть их реальная осуществимость;

3) возможность технологически обеспечить своевременное, полное, адекватное, объективное, структурно-интегративное оценивание соответствия результатов образования принятым стандартам, нормам.

На технологическом (процедурном) уровне установление степени квалитативности связано с поиском ответа на достаточно *инвариантные* для образовательных учреждений вопросы: 1) каковы характеристики создаваемых образовательных условий; 2) каковы характеристики внутренних, процессуальных параметров особенностей и возможностей обучаемых; 3) каковы результаты, достигаемые в обучении и развитии, на том или ином этапе функционирования образовательной системы; 4) насколько адекватны результаты анализа по первым трем направлениям друг другу и образовательным стандартам.

Под *эффективностью* (от *effect* – результат, действие) в педагогической квалитметрии мы понимаем продукт анализа *соответствия полученных результатов* планировавшимся *целям и задачам* образования на данном этапе в данном образовательном учреждении. Успешность выявления эффективности функционирования систем связана со своевременной констатацией содержания ожиданий различных участников процесса от услуг образовательного учреждения. Степень реализации этих ожиданий, установленная квалитметрически, и есть эффективность функционирования системы. Необходимым условием достижения высокой степени эффективности вуза является *включение ожиданий* государства, общества, региона, родителей, студентов, администрации и учителей общеобразовательных школ изначально в *цели и задачи развития*. Сложная задача, поскольку ожидания от образовательных услуг данного образовательного учреждения у заинтересованных субъектов (вышеперечисленных) могут быть самыми различными, иногда (не так уж и редко) противоположными. В том и состоит задача проектирования высокой эффективности, чтобы выделить достаточно обоснованно *инварианту этих ожиданий* и спроектировать ее в когнитивное и аксиологическое образовательное поле данного образовательного учреждения и большой педагогической системы (по Б.С. Гершунскому, [3]) государства с целью сохранения целостности образовательного пространства.

И, наконец, наиболее употребляемое понятие “*качество*” (а еще лучше – *достоинство*). В нашей работе оно рассматривается как совокупность



существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет (в нашем случае образовательную систему любого размера, типа, уровня) от других и придающих ему определенность (в нашем случае определенный тип и уровень). К сожалению, качественность и качество в педагогике чаще всего отождествляют с эффективностью функционирования педагогической системы (или образовательного учреждения).

В каждом акте оценочной деятельности, как и во всей их совокупности, могут быть выделены следующие наиболее важные (*базовые*) компоненты, ориентированные на то или иное содержание этой деятельности:

1) целостные знания о мире (о человеке, обществе, природе, технике); когнитивные категории (знаковые системы, оценочные знания, методологические знания, системные знания, систематичные знания, разного рода связи и отношения элементов знания);

2) интегративный опыт осуществления способов деятельности (монопредметная интеграция способов, приемов деятельности; способы и приемы на уровне метаобразовательной дидактической области, то есть общеучебные умения, характерологические умения и навыки; междисциплинарная интеграция на уровне понятийного, инструментального “переноса” знаний, умений, навыков;

3) опыт творческой деятельности (специальные интеллектуальные умения и навыки, связанные с выделением смыслового “ядра” учебной информации; самостоятельное формулирование и переформулирование информации, “свертывание” в алгоритмы и “развертывание” информации при решении частных задач; рефлексия, “узнавание” видов связей);

4) опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее объектам (практическая реализация планов, признание и защищенность ближайшей социальной средой, самопроявление, собственное и чужое здоровье, компетентность, достоинство);

5) многокультурная наполненность образования, отражающая систему отношений человека с человеком, обществом, наукой, искусством, здоровьем, трудом, природой, техникой, космосом, семьей, государством и т.д.

В педагогической квалиметрии эти пять компонентов подвергаются специалистами (квалиметристами) *обнаружению и измерению* в самой разной очередности: там, где знания приобретены и действенны, названная очередность не имеет значения. Главное – условием целостности обучения, воспитания и развития является неперемное, в соответствующей пропорции, содержание в педагогической квалиметрии и образовании (интегрированном или обычном учебном предмете) всех названных пяти компонентов.

Сегодня методологическими основаниями (парадигмами) педагогической квалиметрии являются: знаниевая (традиционная), системодетельностная (В.С.Аванесов, М.Б.Челышкова, А.О.Татур и другие), синтетическая (В.И.Байденко, Н.А.Селезнева, А.И.Субетто и другие) и структурно-интегративная (разрабатываемая в нашем исследовании). В таблице 1 систематизированы уровни реализации этих парадигм, позволяющие уже визуально проводить их сравнительный структурно-логический анализ. Из



таблицы видно, что в рамках структурно-интегративной парадигмы *стандартизация* в образовании рассматривается нами в качестве этапа в поисках работоспособного механизма придания образованию более четкой целевой направленности. Проблема состоит “лишь” в том, чтобы придать этой идее должную *технологичность* и определить *необходимую и достаточную* зону стандартизации в образовании. Образовательный стандарт должен быть оптимальным – наиболее работоспособным и реальным в данных конкретных условиях.

В работе установлены факторы, учет которых необходим при разработке образовательных стандартов:

- грамотность, образованность, профессионализм, культура и нравственность, как некие интегративные качества, характеризующие отношение человека к миру, его оценочные и самооценочные возможности;

- прогностически важные параметры результативности образования, отражающие возможности: а) наиболее эффективного и безболезненного вхождения личности в социум; б) активной, творческой, безопасной жизнедеятельности;

- логика развития науки, техники, технологии, предопределяющая динамику развития соответствующих учебных дисциплин, а, следовательно, и все необходимые компоненты знаний, умений, навыков учащихся, их специфических личностных качеств и способностей;

- ограничения (материальные, кадровые и другие), препятствующие на данном этапе достижению максимально возможного и желаемого образовательного уровня и требующие реально и конкретно учитывать имеющиеся ресурсы для обеспечения номинально *гарантированного* стандарта образования.

К сожалению, необходимо отметить, что до сих пор в реальной квалиметрической практике российского образования недостаточно представлен ряд диагностических процедур, одновременно отражающих и позитивную специфику зарубежных ОС, и реальные пути оценки адекватной образовательной практики в России:

1) метод оценки индекса структурированности знаний (method S-p lines), позволяющий выявить не только уровень подготовки студентов, но и структуру их компетенций, степень их обобщения и интеграции;

2) аутентичное оценивание учебных достижений студентов (authentic assessment), связанное с критериальными заданиями, нацеленными на уровень овладения материалом, уровень деятельности;

3) “уравновешенная оценка” (“balanced” assessment), нацеленная на интеллектуальные умения более высокого порядка (higher order skills);

4) оценка деятельности через задания-эссе (Performance assessment). До сих пор заметна общая тенденция и в содержании стандартов, и в диагностике – смещение (деформация) в целях обучения. (Акцент до сих пор не на компетенциях, а на знаниях).



*Таблица 1 - Методологические парадигмы постановки и решения
квалиметрических проблем в образовании*

Знаниевая парадигма		
Уровень трансляции сугубо прагматических технократически сориентированных видов информации;	Уровень представлений, несущих специфические функции и определяющих для каждого учебного предмета структуру и содержание	Уровень интериоризации содержания образования, формированием адекватных содержанию умственных действий через приобретение умений и навыков
Системоделятельная парадигма		
Уровень формирования личностных и познавательных мотивов в педагогическом поле с гуманистически - рефлексивными и естественно-научными координатами	Уровень создания субъективных психолого-дидактических образов, которые возникают в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной и мыслительной деятельности	Уровень рассмотрения модели деятельности в качестве квалиметрического инструмента, позволяющего диагностировать наличие и причины расхождений” разного вида
Синтетическая парадигма		
Уровень объединения обучения и воспитания	Уровень обобщения квалиметрии Человека и образования	Уровень конвергенции качественности и эффективности
Структурно-интегративная парадигма		
*Уровень соотнесения локальных структур и центральной идеи, то есть квалиметрического нормирования и стандартизации	*Уровень “опережающего” образования, номинальное его гарантирование и качественности и эффективности	*Уровень “заглубления” содержания образования на ноологические параметры

Библиографический список:

1. Советский энциклопедический словарь. – М., 1980. – 1600 с.
2. Субетто А.И. Квалиметрия человека и образования / Образовательно-профессиональная программа для слушателей магистратуры по направлению “Образование” // Квалиметрия человека и образования: методология и практика.



Шестой симпозиум. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России. – М., 1997. – 177 с.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 608 с.

4. Коняхина И.В. Проблема теории культуры. – Екатеринбург, 1998. – С. 47.

5. Спиркин А.Г. Основы философии: Учебное пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1998. – С. 551.

6. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – С. 524.

7. Барадудин В.С. Социальная философия. Ч.2: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 125.

УДК 37

Gorshkova V.V. INTERSUBJECT COOPERATION OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS. The article considers the value of intersubject dialogue in educational process, its role in development of students' subject capabilities, cognitive interest and creative thinking.

Keywords: pedagogic dialogue, intersubject cooperation, education in dialogical context, humanistic interaction, polysubject educational space.

Горшкова В.В., д.пед.н., профессор, декан факультета культуры, заведующий кафедрой социальной психологии Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, Санкт-Петербург, E-mail: gorshkovavv@gup.ru

МЕЖСУБЪЕКТНОЕ ПАРТНЕРСТВО УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается ценность межсубъектного диалога в образовательном процессе, его роль в развитии субъектных возможностей, познавательного интереса и креативного мышления учащихся.

Ключевые слова: педагогический диалог, межсубъектное сотрудничество, образование в контексте диалога, гуманистическое взаимодействие, полисубъектное образовательное пространство.

Межсубъектный диалог - способ организации гуманитарной среды, в атмосфере которой субъекты в наименьшей мере подвержены постоянному внешнему воздействию. Проникновение в процесс диалога оказывается весьма нелегким делом, поскольку требует одновременно уважительного и критического отношения происходящему. Задача участвующих в диалоге - научиться соединять разные "истины" в "целостную истину", ощущать нечто "большее, чем мы сами" (А. Маслоу).



Целесообразность конструирования и использования данной психосоциальной формы в педагогической практике позволяет учащимся самим составлять объективную картину об их собственном участии во взаимодействии, оценивать неиспользованные субъектные возможности и уровень ответственности других за свободный выбор выражения себя, за свое успешное самоосуществление. Овладение способами исследовательского анализа процесса и результатов педагогического взаимодействия, самоизучение и самовыявление своих возможностей в ней развивают у учащихся необходимую для их личностного становления способность критического отношения к себе, своему возможному движению в деятельности.

Как показывает опыт, педагоги в подавляющем большинстве заняты этапом своей подготовки к проводимым занятиям, а не организацией деятельности как таковой. Что касается результативности мероприятий, то она в большей степени зависит от максимальной реализации намеченного педагогом плана и в меньшей степени - от активных напряженных действий учащихся. Усилия педагогов в значительной степени остаются на уровне активизации собственных действий. Тем же преподавателям, которые и увидели рациональное зерно в инициативах и выходящей за пределы заданного активности учеников, доставляет определенную трудность включение их в свой замысел межсубъектной деятельности. Трудность эта вызывается необходимостью дополнительной интеллектуальной и психолого-педагогической подготовки педагога. Поэтому даже учителя, сознающие важность актуализации роли самого ученика в образовательном процессе, не всегда готовы системно планировать свою деятельность с учетом опоры на проявления субъектных действий учеников.

Результативный успех совместной деятельности педагогов и учащихся, по мнению последних, зависит, с одной стороны, от включения в ее организацию групповых эвристических форм работы (деловых игр, проблемных заданий, дискуссий и т.д.), с другой - от внимания педагогов к индивидуальной деятельности каждого. Частичное принятие учениками на себя роли учителя классифицируется учениками как необходимый фактор влияния на результат совместной образовательной деятельности.

Постоянная обязательность оценивания становится органическим атрибутом образовательного процесса, а создавшееся напряжение ожидания постоянной оценки ограничивает процесс свободной самостоятельной деятельности учащихся. Контроль и фактическая отметка о запланированных мероприятиях неизбежно приучают учащихся к ожидаемым побуждениям извне. Это, как известно, не требует всесторонней самостоятельности учащихся, предел которой уже установлен внешней заданностью и ограничен обязательностью контроля со стороны педагога. Ученики испытывают известное неудовлетворение самим процессом деятельности, так как постоянная запрограммированность их действий не приносит удовлетворения, в то время как свободная подготовка, например, для оценивания отдельных мероприятий расширяет рамки самостоятельности, заставляет искать пути применения своим активным действиям. И в этом случае результат совместной деятельности включает в себя не отдельные ответы на



вопросы, а творческое отношение к поиску, обобщению информации, выбору необходимых способов, развитию сообразительности, инициативы в ходе выполнения всего процесса деятельности.

В свою очередь, по ходу межсубъектных диалогов выразились мнения многих педагогов о том, что результативность совместной деятельности с учащимися, прежде всего, зависит от преодоления ими их потребительской позиции в учебной деятельности и небрежного отношения к развитию своих субъектных возможностей. Стремление к активной позиции в образовательном процессе при более или менее благоприятных внешних условиях должно быть обусловлено, по убеждению педагогов, не только интересом и привлекательными формами проводимых учебных мероприятий, но и сознательным участием в образовательном процессе. Это, на их взгляд, необходимая форма социального самоопределения всей последующей жизнедеятельности учащегося, так как ответственность за свое будущее должно формироваться в умении и желании активно и сознательно действовать сегодня на занятиях, участвовать в проводимых мероприятиях и т.д. По мнению педагогов, эффективность образовательного процесса непосредственным образом связана с вниманием самих учащихся к происходящим качественным изменениям в развитии самосознания, к стремлению учащихся не только правильно оценивать в себе, своих делах все хорошее и плохое, но и сознательно развивать хорошее. Именно такой подход к себе позволит учащимся сформировать в себе ценные качества самоуважения, научит давать правильную нравственную оценку своей активности, поможет определить свою социальную позицию в общественной жизни.

В открытом поиске разрешения противоречивых взглядов, точек зрения на проблему раскрывается межсубъектный потенциал диалога. Участники диалога обогащаются опытом, суждениями, идеями, вопросами друг друга. Педагоги имеют возможность анализировать и внутренне прогнозировать свою деятельность с учетом выхода на творчество и инициативу учащихся.

Есть смысл утверждать, что эффективность совместной деятельности во многом повысится, если позиция педагогов будет в целом освобождена от безразличного или иронического отношения к самостоятельным поискам и затраченным усилиям учащихся. Всякое игнорирование и императивное пресечение забот, интересов, предложений, мнений учащихся разрушает сотруднический дух отношений участников единого педагогического процесса.

Всякий раз, при наличии конкретной программы диалогов, в ее "живом" применении появляются новые импровизированные выходы в обсуждении определенных вопросов, вскрываются новые уровни связей и отношений. В основном в процессе общения отсутствуют готовые формулировки ответов, декларированные провозглашения взглядов, оценок, шаблонность, заученность, хрестоматийность рассуждений.

Однако уверенно утверждать, что диалоги достигают своей конечной цели, полностью состоялись как форма межсубъектного сотрудничества ее участников, вряд ли возможно. Дело в том, что каждая из сторон в процессе общения исходит



не только из непосредственно воспринимаемой информации, но и из своих, внутренне устоявшихся мотивационных установок, привычек и стереотипов мышления.

Со стороны педагогов наблюдается тенденция к императивности в решении некоторых вопросов, поэтому процесс диалогов в отдельных моментах имеет незримую, но между тем мощную монологическую направленность, когда каждая из общающихся сторон скорее настаивает и слышит свое, чем вникает в суть проблем собеседника, и тем более пытается искать нечто другое, общее, рождающееся в столкновении различных взглядов и как бы объединяющее эти взгляды. Это затрудняет способности диалогического отношения к собеседнику и самому себе.

Однако, если подлинный диалог не допускает уподобления мнений, опыта одних другим, то только поняв отличие этого другого от себя, можно обратить ценность его мнений, опыта на благо себе, своей деятельности. Таким образом, характеризуется достигнутый своего совершенства высший уровень диалогических отношений. Профессиональная актуализация диалога в деятельности педагогов проявляется по ходу диалогов в выражении неоднозначных взглядов, противоречивых суждений, обсуждения различных точек зрения по различным аспектам совместной деятельности педагогов и учащихся. Постоянное возникновение вопросов у участников обсуждения друг к другу и внутренне к себе, появление новых идей, предложений вызывает ощущение наполненности, обновления и в то же время оставляет чувство незавершенности, открытости в процессе обсуждения.

Практическая деятельность педагогов включает в себя средства воздействия на учащихся в гораздо большей степени, чем имеет в своем арсенале средств стимуляции их творческой активности. Однако, какими бы разнообразными и изобретательными ни были эти средства психолого-педагогического воздействия, с каким бы мастерством ни были использованы педагогом, вне развития форм собственной субъектности учащихся их деятельность не может стать средством и перспективой развития, как для ученика, так и для учителя.

Принципиально новая идея диалога в образовании – это установка на знание как на сомнение. Осознание "культуры незнания" как культуры особой ответственности является способом для понимания диалогической логики образовательного процесса. В диалоговом обучении предварительно найденное решение и предрешенный конечный результат невозможны, поскольку они не ясны заранее. Очень важным является не движение к заранее известному результату, а совместный поиск этого результата. В таком движении педагог и учащийся взаимно необходимы и равны друг другу, причем речь идет не о равенстве знаний, уровня образованности и опыта, а о равенстве в праве, стремлении и возможности участвовать в совместном поиске истины, о равенстве в свободе и ответственности за свои мысли, решения и действия. Таким образом, ценностно-смысловое равенство в диалоге – это не исходная данность, а результат усилий педагога, его достижение. Диалогичность – это не стимулированное извне отношение к процессу образования, а принципиально иной принцип самой



организации этого процесса, который можно выработать только в совместной деятельности педагога и учащихся.

Организация диалога в образовательном процессе требует особой подготовленности и педагога, и учащихся. Основным мотивом учащихся должен стать глубокий познавательный интерес, стремление к креативному и творческому мышлению. Проблема педагога видится более сложной – он должен быть разносторонне образован, владеть исследовательской культурой и хорошо ориентироваться в полисубъектном образовательном пространстве. Немаловажно также, чтобы педагог чувствовал несовершенство, недостаточность имеющегося знания, умел слушать и осознавать позицию и точку зрения другого человека. Педагог должен уметь донести до сведения учащихся общепринятые знания, но в то же время быть способным усомниться в этих знаниях и перейти к поиску и диалогу с учащимися. В процессе диалога позиция педагога значительно изменяется: из носителя конечного знания он превращается в посредника между учащимися, поставленной проблемой и миром культуры. В подлинном диалоге противоречия разрешаются не потому, что кто-то из его участников отказался от своей позиции, а потому, что каждый, не отрицая своей точки зрения, учится идти навстречу другому, осознавать его позицию, одновременно расширяя собственное понимание проблемы.

Таким образом, межсубъектное партнерство участников образовательного процесса является фундаментальным средством актуализации изначально человеческого в педагогическом процессе. Только при становлении и развитии межсубъектных отношений возможно создать условия для диалогических способов совместной деятельности педагога и учащихся, для "очеловечивания" учебного процесса и образовательного бытия в целом. Межсубъектный характер образовательного процесса и диалогический характер педагогической культуры преподавателя способствуют развитию подлинно гуманистической педагогики.

Библиографический список:

1. Горшкова В.В. Диалог в образовании человека. - СПб.: Изд-во СПбГУП, 2009. – 192 с.
2. Горшкова В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. - СПб., 2001. – 242 с.
3. Горшкова В.В. Ценностный мир и субъектные стратегии в проекте «Педагогические диалоги» // Педагогический журнал № 4. - 2012. - С. 18-38.
4. Максимова Н.М. Технологии развивающего обучения как основа диалогового педагогического взаимодействия // Обучение и воспитание: методика и практика № 17. - 2014. - С. 130-134.
5. Медведева Н.Е. Учебный проект - от парадигмы знания к парадигме мышления // Вестник московского университета. серия 19: лингвистика и межкультурная коммуникация № 2. - 2012. - С 31-38.
6. Перфильева Е.И., Ерофеева А.В. Теория и практика педагогического диалога в образовательном процессе вуза // Вестник нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова № 17. - 2012. - С. 207-222.



УДК 378

Nikolaichuk S.V., Iarkova T.A. SOCIAL PARTNERSHIP OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A CONDITION OF ACHIEVEMENT AS A PRACTICAL TRAINING OF BACHELORS EDUCATION. The article focuses on social partnership of educational institutions in terms of their joint responsibility for the content, forms, methods and ways of assessing the quality of training. Particular attention is paid to indicators for assessing the effectiveness of higher education institutions, including the employment of graduates. The author draws attention to the need for shared responsibility between employers and higher education institutions in addressing the problem of improving the quality of practical training undergraduate education.

Keywords: the quality of education, social partnership, professional education, practical training.

Николайчук С.В., аспирант; Яркова Т.А., д.пед.н., профессор, Тобольский педагогический институт им.Д.И.Менделеева (филиал) ТюмГУ, Тобольск, E-mail: tatyana.yarkova59@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье основной акцент сделан на социальном партнерстве образовательных организаций с позиции их солидарной ответственности за содержание, формы, методы, способы оценки качества профессиональной подготовки. Особое внимание обращено на показатели оценки эффективности вузов, в числе которых трудоустройство выпускников. Автор обращает внимание на необходимость разделения ответственности между работодателями и вузами в решении проблемы повышения качества практической подготовки бакалавров образования.

Ключевые слова: качество образования, социальное партнерство, профессиональное образование, практическая подготовка.

За последнее десятилетие реализованы значительные направления модернизации профессионального образования, предпринят ряд шагов по повышению его качества, по интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство. Это связано, в первую очередь, с вхождением России в Болонский процесс, что требует повышения гибкости образовательных программ, преодоления ранней узкой специализации, внедрения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Эти стандарты предполагают большую самостоятельность образовательных организаций, возможность индивидуализации. Однако, как отмечается в Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013 - 2020 годы»: «эти новые возможности



используются недостаточно, прежде всего, из-за недостатка стимулов к повышению качества. Часть системы профессионального образования остается закрытой для своих основных заказчиков» [1].

И.В. Брылина подчеркивает, что государство стремится удовлетворить потребности общества в подготовке высококвалифицированных специалистов в сфере образования и предоставляет право образовательным учреждениям регионов самостоятельно на конкурсной основе разрабатывать новые востребованные формы и механизмы модернизации образования [2]. С учетом аспектов саморазвития и самоуправления такое право будет способствовать осуществлению эффективной единой государственной политики в сфере образования, на основе уже действующих Федеральных законов, приказов Министерства образования и науки РФ (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» и др.).

По мнению С.В. Гладких, изменение педагогического образования в соответствии с документами Болонского процесса и перехода на двухступенчатую систему образования означает необходимость пересмотра программ подготовки бакалавров образования, содержания дисциплин [3]. Это, в свою очередь, позволит осуществлять в процессе профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие обучающихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. На наш взгляд, программы требуют включения большей части практической направленности подготовки и сотрудничества с потенциальными работодателями.

Учитывая предоставленную самостоятельность образовательным организациям, осуществление вузом качественной практической профессиональной подготовки бакалавров образования может опираться на социальное партнерство. Социальное партнерство в области подготовки бакалавров образования предполагает социальное взаимодействие между учреждениями профессионального образования и образовательными организациям. При этом инициатива в развитии социального партнерства принадлежит в основном руководству педагогического вуза.

В.С. Верхотурцев рассматривает социальное партнерство в сфере качественной профессиональной подготовки как систему взаимоотношений, основанную на распределении ответственности между ее участниками и направленную на обеспечение интересов всех субъектов образовательного процесса – обучающихся, педагогов, родителей, администрации образовательного учреждения, работодателей, органов государственной власти и местного самоуправления, образовательных учреждений более высокой ступени подготовки, общественных организаций, государственных учреждений и прочих участников по вопросам качества профессионального образования и трудоустройства выпускников [4].

И.В. Артемьев выделяет следующие функции социального партнерства в процессе модернизации системы и качественного улучшения профессионального образования:



- 1) Адаптивная (адаптация учреждений профессионального образования к современной социально-экономической ситуации);
- 2) ресурсная (обеспечение рынка труда квалифицированными кадрами);
- 3) интегративная (объединение усилий работников профессионального образования, предприятий, профсоюзов, фирм, служб занятости и др. в развитии производства, экономики, культуры через образование, создание единого профессионально-образовательного пространства);
- 4) стабилизирующая (снижение социальной напряженности и безработицы);
- 5) управленческая (развитие общественных начал в управлении образованием, повышения качества системы профессионального образования за счет привлечения заинтересованных лиц из числа работодателей к оценке качества образования, коррекции содержания, внедрению новых средств обучения) [5].

В организации социального партнерства образовательных организаций в подготовке бакалавров образования важно учитывать требования к оценке качества образования. Так, согласно последней редакции ФЗ «Об образовании в РФ», независимая оценка качества образования направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ. В первую очередь, оценивать качество профессиональной подготовки бакалавров образования будут непосредственные работодатели, что будет выражаться в трудоустройстве выпускников. Качество будет тем выше, чем больше обучающиеся в процессе подготовки были вовлечены в сферу предполагаемого трудоустройства.

И.В. Гайдамашко, В.С. Томашевская, Т.Г. Цуникова в исследовании качественной подготовки в вузах обращаются к европейскому опыту развития сотрудничества в области контроля качества образования. Авторы рассматривают зарубежные идеи консорциума, трактуемого ими как сетевое объединение, которое имеет все признаки социального партнерства, а именно:

- 1) степень самостоятельности образовательного учреждения в развитии осуществляемого в нем учебного плана;
- 2) способность образовательных учреждений к выработке собственной политики;
- 3) разделение ответственности между участниками-партнерами в вопросах качественной подготовки выпускников;
- 4) финансирование деятельности;
- 5) установление эффективной обратной связи между различными участниками образовательного процесса.

Так, опыт консорциума северогерманских университетов, направленный на разработку внутренних инструментов качества, представляет собой прозрачные процедуры, охватывающие различные сферы образовательной деятельности и нацеленные на интересы различных субъектов взаимодействия. При этом характерна организация сотрудничества на принципах добровольного вхождения, равнодоступность к образовательным ресурсам субъектов, стабильность и



динамичность образовательного взаимодействия субъектов консорциума [6]. Существующие международные совместные программы предусматривают следующие этапы формирования качественной подготовки в вузе с учетом партнерских отношений:

- 1) формирование общей культуры качества в вузах-партнерах;
- 2) развитие и реализация процедур обеспечения качества;
- 3) установление порядка процедур обеспечения качества, которые постоянно апробируются и адаптируются с использованием механизма оценивания.

Обращаясь к цели социального партнерства в отечественной подготовке бакалавров образования – объединение возможных ресурсов для качественной подготовки, Г.Н. Лищина, О.А. Глотов подчеркивают, что именно качество подготовки кадров выступает критерием его эффективности. При этом авторы делают упор на внутренние подсистемы образования, ориентированные на выгодное сотрудничество, социальный диалог между социальными группами. Такой характер партнерства в качественной подготовке бакалавров образования способствует достижению взаимодополняющего сотрудничества субъектов интеграции, усилению конкурентных преимуществ каждого участника партнерской сети, расширению спектра образовательных услуг в сети, повышению мобильности будущего выпускника, удовлетворению потребностей работодателей [7].

Т.Е. Солодова подчеркивает, что внедряемые ФГОСы дают широкие возможности развитию партнерства образовательных учреждений и потенциальных работодателей. Государство устанавливает требования к содержанию и качеству подготовки по определенной профессиональной образовательной программе. При этом 70% – основная часть, а 30% – вариативная часть, которая формируется образовательным учреждением самостоятельно с учетом запросов конкретного работодателя – социального партнера [8].

Так, в условиях ежегодного обновления образовательной программы каждой специальности работодатель имеет реальную возможность актуализировать содержание подготовки выпускника. Это подразумевает деятельность по согласованию тематики курсовых и дипломных проектов, привлечение социальных партнеров к разработке и рецензированию программной и учебно-методической документации, совместной организации образовательного процесса по различным направлениям, повышению квалификации преподавателей.

Важно также постоянное присутствие работодателя в учебном процессе через участие в квалификационных экзаменах по профессиональным модулям, проверяя уровень сформированности профессиональных компетенций. В структуру профессионального модуля входят междисциплинарные курсы и производственная (либо учебная) практика, которая также осуществляется на базах социальных партнеров и под руководством специалистов от работодателя. Автор подчеркивает, что показателями эффективности такого сотрудничества выступают: рост числа подготовленных по заказам работодателя выпускников, повышение процента трудоустройства, удовлетворенности уровнем подготовки,



успешность социально-профессиональной адаптации, социализации и самоопределения выпускников.

Рассматривая положения Е.А. Ефимовой, можно говорить о том, что социальное партнерство образует замкнутый цикл взаимодействия вуза и работодателя: выявление уровня удовлетворенности работодателя качеством подготовки выпускника, выявление основных проблемных областей в подготовке – внесение коррективов в образовательный процесс – продолжение исследования уровня удовлетворенности работодателя [9].

Качественная практическая подготовка бакалавров образования формирует показатели эффективности вуза. Как отмечает Г.В. Сироткин, оценка эффективности вузов лежит в логике развития качества высшего образования, его фундаментальности, которая всегда была свойственна отечественной системе образования. При этом цель образовательной деятельности вуза заключается в обеспечении выпускников качественным образованием – знаниями, умениями и практическими навыками. Это, в свою очередь, позволит бакалаврам образования трудоустроиться по выбранной специальности и обеспечит востребованность на рынке труда. Автор делает вывод о том, что качество образования вуза зависит от трудоустройства его выпускников по специальности и количества трудоустроенных [10].

Важно отметить, что образовательная программа по любой специальности предусматривает не узкую специализацию только по конкретной специальности, а обеспечивает выходящие за специальность знания. Следовательно, необходимо учитывать не только трудоустроенных выпускников по специальности, но и трудоустроенных в пределах полученных знаний, выходящих за пределы специальности, поскольку это предусмотрено образовательной программой.

Таким образом, можно говорить о том, что социальное партнерство образовательных организаций в процессе практической подготовки бакалавров образования определяет качество не только профессиональной практической подготовки выпускников, а также влияет на качество реализуемой вузом программы и средств подготовки. При этом потенциальные социальные партнеры также корректируют качество предоставляемых условий, в случае трудоустройства выпускников. В условиях социального партнерства под качеством подготовки бакалавров образования предлагаем понимать уровень заинтересованности участников партнерства в обеспечении баз практики студентов и рабочих мест, на которых последние проявят теоретические знания и желание быть трудоустроенными по специальности.

На наш взгляд каждый участник социального партнерства отвечает за качество образования в целом. Так, вузу необходимо ориентироваться не только на уровень профессиональных знаний и навыков выпускника, а и на умения ориентироваться во все возрастающем потоке информации, готовность к постоянному обновлению и пополнению знаний через способность к общению, взаимодействию в коллективе, к решению конфликтных ситуаций. Обеспечить требуемый уровень качества подготовки выпускника можно лишь путем соблюдения образовательными учреждениями системы стандартов,



регламентирующих образовательную деятельность вуза и обеспечивающих степень конкурентоспособности вузов, входящих в ту или иную национальную систему образования [11]. Ведь выявлять и подтверждать наличие эффективных преимуществ вузам возможно с опорой на ресурсы доверия и согласия в обществе, на договоренность и согласование между всеми участниками рынка образовательных услуг. Уровень конкурентных преимуществ и недостатков вузов в области содержания профильной деятельности следует связывать именно с состоянием ФГОСов.

Другие участники социального партнерства, потенциальные работодатели, как частного, так и государственного уровня, отвечают за организацию стажерских площадок, обеспечение необходимыми средствами в педагогической деятельности, а также за условия дальнейшего трудоустройства.

Будущие выпускники также несут ответственность за принятые решения, т.к. будучи осведомленными в целевом привлечении будущих работодателей к участию в практической подготовке, определяют для себя цель образования.

Таким образом, только солидарная ответственность всех участников социального партнерства позволит говорить о совместном решении проблемы качественной подготовки будущих профессионалов в сфере образования.

Библиографический список:

1. Развитие образования на 2013 - 2020 годы: Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. - 28.04.2014. - N 17. - ст. 2058.

2. Брылина И.В. Философия управления развитием образования: разработка методологических основ модели оценки управления качеством аттестации в сфере образования // Известия Томского политехнического университета. - 2013. - Т. 323. - № 6. - С. 149-155.

3. Гладких С.В. Требования к подготовке бакалавров по дисциплине «Современные информационные технологии» // Вестник РУДН. Информатизация образования: журнал. - 2012. - № 1. - С. 105-108.

4. Верхотурцев В.С. Социальное партнерство в системе профессионального образования // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. - 2012. - № 5. - С. 119.

5. Артемьев И.А. Социальное партнерство как фактор формирования качества профессионального образования // Научные исследования в образовании. - 2011. - № 11. - С. 15-17.

6. Гайдамашко И.В., Томашевская В.С., Цуникова Т.Г. Социальный аспект управления качеством образования в ретроспективе развития единого пространства высшего образования // Человеческий капитал. - 2014. - № 9 (69). - С. 22-24.

7. Лищина Г.Н., Глотов О.А. Сетевое интегративное партнерство в развитии региональной системы профессионального образования // Научные исследования: от теории к практике материалы IV Международной научно-практической конференции. - 2015. - С. - 103-105.



8. Солодова Т.Е. Государственно-частное партнёрство как фактор успешного трудоустройства выпускников // Проблемы и перспективы развития образования в России. - 2013. - № 23. - С. 10-11.

9. Ефимова Е.А. Мониторинг требований работодателей к качеству подготовки специалистов с высшим образованием: функции и структура // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. - № 7 (71). - С. 60.

10. Сироткин Г.В. Элементы новой системы управления качеством образования, оценки качества образования и эффективности любого типа вуза // Технические науки - от теории к практике. - 2013. - № 26. - С. 44-47.

11. Кривых С.В., Кирпичникова А.В. Социальное взаимодействие вуза и социально-трудовой сферы // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2014. – С. 20-25.

УДК 378.14

Kolycheva Z.I. HUMANITARIAN TECHNOLOGIES IN TEACHING AND LEARNING OF SCIENCE SUBJECTS AS A CONDITION OF TRAINING OF THE MODERN TEACHER. The article considers the problem of realization of the education system to socio-cultural functions – social development of students. This aspect proved system of training of future teachers of natural-science disciplines and shows the role of humanitarian technologies.

Keywords: social development, social development of future teachers, socio-educational space, the system of teacher training, humanitarian technologies, social and pedagogical competence.

Колычева З.И., д.пед.наук, доцент, Тобольский педагогический институт им Д.И.Менделеева (филиал ТГУ), г. Тобольск, E-mail kolycheva@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается проблема реализации системой образования социально-культурной функции – социальное развитие обучающихся. В данном аспекте обоснована система подготовки будущего учителя естественнонаучных дисциплин и показана роль гуманитарных технологий.

Ключевые слова: социальное развитие, социальное развитие будущего учителя, социально-образовательное пространство, система подготовки учителя, гуманитарные технологии, социально-педагогическая компетентность.

Любую сферу человеческой деятельности невозможно представить без социального взаимодействия и социального влияния, в том числе социальную



сферу и сферу образования. В системе образования осуществляется целенаправленное, систематическое влияние на обучающихся различными педагогическими средствами и самими субъектами взаимодействия. От того, какие технологии лежат в основе построения взаимодействия субъектов образовательного процесса, насколько педагог владеет данными технологиями и способен их проектировать в зависимости от конкретной ситуации, во многом зависит характер и результат оказываемого социального взаимодействия и социального влияния [5]. Современное общество (и Тюменский регион - не исключение) остро нуждается в высоком уровне развития личности каждого человека, в социально зрелых специалистах, обладающих социально-личностной компетентностью, способных успешно реализовывать, в первую очередь, гуманитарные, социально-личностные, коммуникативные функции своей профессиональной деятельности.

Социогенез личности – социально-культурная функция образования. Динамизм развития общества, актуализация процесса социального развития человека требуют более глубокого научного анализа социальных аспектов современного образования. Внимание педагогической общественности к социальным аспектам образования ориентирует на переосмысление всех основных компонентов педагогических систем (целевого, организационного, содержательного, результативного), которые в совокупности отражают степень адекватности образования целям социального развития и самореализации личности [4].

Артикуляция на личностном начале, на активности личности в процессе социального становления заключена в понятии социального развития личности. Уровень социального развития, проявляющийся не только в освоении социальных норм, ценностей, правил существования, но и реализации их в поведении, уровне самопонимания, самосознания, самоактуализации, характеризует «осуществление» человека в его социальной человеческой «самости» [7]. Это и позволяет человеку выходить за пределы сегодняшнего социального опыта, обеспечивая прогрессивное развитие общества.

Центральным звеном в реализации социально-культурной функции образования является учитель. Тенденции, характерные для современной общественной жизни, изменения в школьном образовании, выражающиеся в формировании социоориентированного подхода, изменении и расширении социально-ролевого репертуара учителя, изменяющаяся образовательная практика, развитие рынка образовательных услуг и др. требуют изменений в обучении студентов педагогического вуза, заключающихся также в углублении социальных аспектов, подготовке к деятельности по продуктивному социальному развитию школьников. Именно учитель является агентом и фактором социализации, социального развития школьников, и от его подготовки, личностного развития, социальной зрелости зависят направленность и результативность школьного образования. Это вызов и требование современной социальной ситуации, которые должны быть непременно восприняты системой профессионального педагогического образования [1].



Анализ научной литературы, в том числе диссертационных исследований, позволил нам определиться с сущностью понятия «социальное развитие», а также сформулировать некоторые положения теории социального развития. В широком смысле социальное развитие есть специфическая форма социального движения, субстратом которого является интегрированная социальная сущность человека, поуровневое накопление социального содержания в индивидуальном развитии человека. В узком плане социальное развитие представляет собой процесс, включающий усвоение индивидом форм социальной жизни, приобретение социального опыта, индивидуальных качеств и свойств, выработку ценностных ориентаций, позволяющих ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях и добиваться позитивной самореализации. Социальное развитие является перманентным процессом необратимых качественных и количественных изменений психики и личности индивида.

Результатом социального развития можно считать социальную зрелость и социальную компетентность личности, как ее проявление. Мы придерживаемся понимания социальной компетентности как атрибута личности, формирующегося в процессе развития человека, его сознания, потребностно-мотивационной сферы. Такой подход позволяет рассматривать социальную компетентность как характеристику личности, достигшей высшего уровня осознания социальных проблем и способов взаимодействия с обществом. В узком смысле социальная компетентность есть проблематизирующий способ осознания социальных проблем, которому соответствует модель ценностного плюрализма и субъектность позиции индивида. Учитывая сказанное под социальным развитием студентов в рамках данной статьи понимается необратимый и закономерный процесс изменений их личности и психики, включающий усвоение социальных аспектов педагогической деятельности, приобретение собственного опыта, социально-значимых личностных качеств и свойств, выработку ценностных ориентаций, позволяющих успешно решать социально-педагогические задачи, осуществлять педагогическое сопровождение социального развития школьников. Социальное развитие студентов выражается в уровне их социально-педагогической компетентности. Социально-педагогическая компетентность - это личностное образование, формирующееся в процессе подготовки студентов в вузе. В целом это способность студента (будущего учителя) решать социально-педагогические задачи и проблемы, соответствовать социальным требованиям профессиональной педагогической деятельности. В более узком смысле под социально-педагогической компетентностью можно понимать личностный способ осознания студентом социально-педагогических проблем, взаимодействие с педагогической реальностью с позиции субъекта профессиональной деятельности [3].

Основу социального развития и социально-педагогической компетентности студентов составляют социально-значимые личностные качества. Нами смоделирован «желаемый социальный портрет», отражающий современную, конкурентоспособную личность учителя. Все социально-значимые личностные качества, образующие «желаемый социальный портрет» студента – будущего



учителя, были сгруппированы во взаимосвязанные комплексы – коммуникативный, жизненно-футурологический, индивидуально-личностный. При этом к жизненно-футурологическому комплексу были отнесены самостоятельность, работоспособность, прогностичность, инициативность, инновационность; в коммуникативный комплекс вошли рефлексивность, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству; индивидуально-личностный комплекс составили адекватность самооценки, саморазвитие и готовность к саморазвитию, самоактуализация, самосознание, ответственность. Для указанных комплексов были определены поведенческие характеристики, проявленность которых в поведении студентов свидетельствовала об уровне их социального развития.

Для успешного решения задачи социального развития студентов необходима соответствующая система подготовки. Данная система представляется нам как совокупность элементов социально-образовательного пространства вуза, обладающая системными признаками, реализующая интегративную, конструктивную, регулирующую, модераторскую, синергетическую, прогностическую функции в достижении системного эффекта – становлении социально-развитой личности профессионала, мотивированной на выполнения социально-педагогических функций педагогической деятельности [2]. Структура данной системы представляет собой совокупность, взаимосвязь, комплементарность и дополнительность ценностно-целевого, информационно-содержательного, процессуально-динамического, критериально-оценочного компонентов:

- ценностно-целевой компонент определяет методологию и направленность образовательного процесса на подготовку студентов к социальному развитию школьников;
- информационно-содержательный компонент (предметное содержание, контекстность образовательного процесса, информация субъектов и объектов социально-образовательного пространства, содержательная сторона процессуально-динамического компонента и др.) отражает социальную составляющую профессиональной подготовки студентов педагогического вуза;
- процессуально-динамический компонент (гуманитарные, социально-педагогические, личностно-ориентированные технологии, методы, средства и формы) обеспечивает востребованность личностных функций, обретение студентами личностного опыта решения социально-педагогических задач и проблем;
- критериально-оценочный компонент позволяет выявлять уровень развития социально-педагогической компетентности, социально-значимых личностных качеств студентов и осуществлять корректировку всей системы в целом [2].

Внедрение педагогической системы представляет собой поэтапный процесс (адаптационно-диагностический, индивидуально-развивающий, интегративно-преобразующий этапы), включающий стратегический, тактический и



оперативный уровень; каждый этап и уровень реализации педагогической системы характеризуется степенью овладения студентами социальными основами педагогической деятельности.

Условиями реализации системы подготовки студентов педагогического вуза к социальному развитию школьников являются:

- последовательная и целостная ориентация на гуманитарные идеи и ценности в организации и построении социально-образовательного пространства педагогического вуза;
- приоритет социального развития как структурообразующей линии в профессионально-личностном становлении студентов;
- адекватность социально-образовательного пространства подготовки студентов гуманитарным идеям, ценностям и закономерностям социального развития;
- адекватность организуемой педагогической деятельности, социально-образовательного пространства вуза уровню социального развития студентов;
- согласованность и единство действий всех субъектов социально-образовательного пространства вуза, интеграция педагогических и социокультурных возможностей;
- постоянная рефлексия субъектами образовательного процесса собственной деятельности, личностного развития, профессионального становления.

Для реализации системы подготовки будущего учителя крайне важно обеспечить информационно-технологическое обеспечение. Суть и основу информационно-технологического обеспечения составляют *социально-педагогические технологии*.

Безусловно, исследование проблемы технологий в образовании не является новой, ей посвящено немало работ по педагогике, психологии, теории и методике обучения и воспитания [1,6]. Однако, в настоящее время в связи со значительными изменениями российского общества и системы образования она обретает особую актуальность. Технологический подход и его реализация должны наполниться гуманитарной, человековедческой составляющей, что выведет данную проблему на совершенно новый уровень обобщения и использования, реально поставит во главу угла воспитание и развитие личности, а также необходимое сопровождение становления специалиста.

Гуманитарные технологии, предлагаемые нами, характеризуются рядом отличительных особенностей:

- обеспечение сочетания индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и командной работы;
- организация познавательного способа вхождения в культуру, диалога как социокультурного феномена воспроизводства систем отношений и деятельности;
- обеспечение возможности интеграции социально-образовательного пространства вуза и окружающего социума;



акцент на социально-ролевые виды деятельности с целью формирования социально-педагогической компетентности студентов;
артикуляция социально-педагогических задач и активной позиции студентов [2].

Примерами таких технологий являются как широко известные (технология развития критического мышления, технология модерации, диалоговая технология, игровая технология, кейс-технология, проектная технология и др.), так и развивающиеся в последнее время (социально-образовательный тренинг, технологии поиска стратегий в решении социально-педагогических задач, диалоговой взаимопомощи, социально-педагогического моделирования, социально-ориентированные технологии воспитания и др.).

Особую роль гуманитарные технологии играют при изучении естественнонаучных дисциплин, поскольку в данном случае деятельностный аспект образования имеет большее значение, нежели при изучении гуманитарных дисциплин.

Диагностический инструментальный мониторинг эффективности системы подготовки студентов педагогического вуза к социальному развитию школьников рассматривается нами как совокупность методик, позволяющая выявлять образовательный, индивидуально-личностный, социальный, воспитательный критерии, их индикаторы и показатели, репрезентирующие основные признаки, на основании которых может быть произведена оценка уровня готовности студентов к социальному развитию школьников:

воспитанность должна выражаться в характере мышления и миропонимания студентов, развитости их ценностно-смысловой сферы;

образовательный критерий есть степень овладения студентами социально-ролевым репертуаром педагогической деятельности;

индивидуально-личностный критерий показывает уровень развития у студентов социально-значимых личностных качеств, составляющих основу их социально-педагогической компетентности и социальной зрелости;

социальный критерий выражается в уровне социальности, отражающем субъектность позиции студентов и степень овладения ими социальными аспектами педагогической деятельности.

В проводимом нами исследовании доказано, что технологическое обеспечение подготовки студентов педагогического вуза к социальному развитию школьников должно характеризоваться вариативным информационно-содержательным модульным пространством; ориентироваться на гуманитарные, социально-педагогические, личностно-ориентированные технологии, социально-ориентированные технологии методы, средства воспитания, их последовательную смену от лекционного обучения до исследовательской, творческой деятельности, реализации целевых социально-значимых программ и проектов; предполагать расширение социальной направленности образовательного процесса, обогащение социального опыта студентов, обретение ими социально-значимых личностных качеств и социально-педагогической компетентности.



Библиографический список:

1. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Инновации в профессиональном образовании. – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – 215 с.
2. Колычева З.И. Социальное развитие субъектов образовательного процесса: Монография – Тобольск: ТГСПА им. Д.И.Менделеева, 2010. – 14 п.л.
3. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
4. Панкова Т.А. Реализация социально-педагогического подхода в конструировании школьного образования: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2004. – 42 с.
5. Суртаева Н.Н. Педагогическое образование на современном этапе – как мы его понимаем // Педагогическое образование в государствах участниках СНГ: современные проблемы, концепции теории и практики. - СПб.: ФГНУИПООВ РАО, 2012.
6. Учурова С.А. Групповая работа как способ развития социальной компетентности учащихся: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 18 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М.: МПСИ; Флинта, 1999. – 672 с.

УДК 37

Ivanova O.A. THE USE OF INFORMAL IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING TEACHERS. This article examines the possibility of using non-formal education in the training and retraining of teachers. Showcase technologies that are used in a non-formal education aimed at improving the professional competence of teachers.

Keywords: continuing professional education, non-formal education, professional development.

Иванова О.А., д.пед.н., профессор, МГПУ ИДО, кафедра профессионального развития педагогических работников, г. Москва, E-mail: ivanova_msc@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В данной статье рассмотрены возможности использования неформального образования в системе повышения квалификации и переподготовки педагогов. Продемонстрированы технологии, которые используются в условиях неформального образования, направленные на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.



Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, неформальное образование, профессиональное развитие.

Проблема развития профессиональной компетентности педагогов в условиях дополнительного профессионального образования, является крайне важной. Включение в систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации ресурсов неформального образования может обеспечить наиболее эффективное развитие профессиональных компетенций педагогов.

С современных исследованиях неформальное образование рассматривается как образовательная система, неформальное обучение, профессионально направленное общекультурное обучение, как дополнительное образование, составная часть образования, образовательная деятельность, любое образование, как предпосылка готовности, обеспечение освоения нового знания, опыта, как процесс учения.

В педагогической науке и практике термин «неформальный» трактуется в различных смыслах, чтобы подчеркнуть, оттенить спонтанность, особость, различие, разнородность объектов по определенным признакам и др. В документах ЮНЕСКО, Совета Европы неформальное образование рассматривается как неотъемлемая часть получения знаний и приобретения навыков, социальных и этических ценностей, как образование, которое институционализировано, целенаправлено и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг.

В зарубежных исследованиях, как синонимы используются термины, отражающие суть неформального образования (общинное образование, народные университеты, университеты третьего возраста, образование третьего возраста, образование взрослых за стенами, продолженное образование, образование в течение жизни и др.). Система терминов, которыми обозначается в международной и отечественной практике система обучения взрослого населения в теории педагогики, выстраивается вокруг понятий «непрерывность», «пожизненность», «дополнительность». Эти понятия используются для того, чтобы описать состояние образования, когда каждый член общества мог продолжать получать образование в течение всей жизни. [2]

Неформальное образование рассматривается как деятельность, которая осуществляется за пределами обязательной деятельности официальных учебных заведений в отличии от формального образования.

Неформальное образование педагогов характеризуется как систематичностью, так и несистематичностью обучения, целенаправленной и спонтанной деятельностью обучающихся, направленностью на удовлетворение образовательных потребностей граждан, отдельных социальных, профессиональных групп, общества, его результатом является приращение образовательного потенциала. В отличие от формального, неформальное образование осуществляется различными организациями и учреждениями и не всегда - профессиональными педагогами (преподавателями). Оно менее структурировано и не обязательно завершается получением общепризнанного



документа об образовании, выступает, так называемым третьим сектором, основными социальными субъектами которого являются общественные некоммерческие организации (НКО), они больше всего занимаются неформальным образованием взрослых.

Неформальное образование позволяет учитывать особенности педагогов, главным концептом его дидактики при отборе методов, форм, технологий обучения выступает педагогический опыт. Особенностью организации обучения является то, что функции обучающего сводятся к оказанию помощи обучающемуся в самостоятельном пополнении его знаний, с учетом принципа «взрослого нельзя учить на лекциях».

В условиях организации неформального образования наиболее эффективными являются технологии и формы обучения, направленные на решение конкретных производственных задач и проблем, где педагогу необходимо применять имеющиеся знания и найти выход из сложившейся ситуации. Наиболее эффективными являются проблемные и ситуативные методы, в которых предлагаются проблемы, кейсы, задачи, ситуации, требующие решения и которые могут возникнуть на рабочем месте. Профессиональное развитие в условиях неформального происходит в процессе коммуникативной деятельности, посредством механизмов - идентификации, стереотипизации, рефлексии, обратной информации, которые влияют на выбор форм (индивидуальные, групповые, коллективные), методов (на рабочем месте, вне рабочего места, смешанные методы), педагогических технологий (Web-квест, кейс-технология, контекстное обучение, рефлексивное обучение, технология OpenSpace, технология коучинга, технология обучения на проблемах, технология краусорсинг, технология «образовательный ретренинг», парацентрическая технология и др.). Особенностью этих методов, технологий является то, что ядром выступает индивидуально-профессиональный опыт, самостоятельная работа, особенности результатов обучения, свобода, гибкость, вариативность.

В настоящее время существуют различные пути (модели) включения неформального образования в систему повышения квалификации – это через стажировочные площадки; интеграцию различных форм обучения (формального, неформального, информального) линейное, параллельное, одновременное включение всех трех видов образования; сетевые профессионально-педагогические сообщества; поддержка реализации проектов учителей, которые в данный момент обучаются на курсах; «модель дефицита», предложенная П. Джексоном, особенностью этой модели является то, что неформальное образование выстраивается на основе индивидуальных программ повышения квалификации с учетом затруднений педагогов; модель «Mentoring», часто называемая «дуальной моделью». Основной идеей этой модели является консультирование на рабочем месте более опытными коллегами или экспертами [1].

Многообразие форм, методов и технологий, используемых в условиях неформального образования, обеспечивает педагогу возможность выбора,



построения своей индивидуальной траектории профессионального развития с учетом субъектного опыта, его потребностей и возможностей.

Библиографический список:

1. Иванова О.А. Профессиональное развитие педагога в условиях неформального образования // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 16 Международной научно-практической конференции. - СПб: Экспресс, 2015. - С.45.

2. Ройтблат О.В. Неформальное образование в структуре непрерывного образования в течение всей жизни / О.В. Ройтблат, А.В. Протасевич // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2011. - № 2. - С.75-76.



СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376

Triapitsyn A. V. IMPROVING THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL INTERACTION. The article considers the modern approaches to the training of social workers in the context of the increasingly growing role of intercultural interaction and building education on the basis of introducing students to different cultures, the understanding of which allows the individual to interact productively with representatives of the different Nations, to engage in integration of socio-economic cultural and educational processes.

Keywords: intercultural interaction, education, culture, social work, training

Тряпицын А.В., д.пед.н., РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: triap2006@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются современные подходы к подготовке социальных работников в условиях все более растущей роли межкультурного взаимодействия и построение воспитания на основе приобщения обучающихся к различным культурам, понимание которых позволяет личности продуктивно взаимодействовать с представителями разных Наций, чтобы вовлечь в интеграционные социально-экономические культурно-образовательные процессы.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, образование, культура, социальная работа, образование

Исследование проблем профессиональной подготовки в современном мире требует рассмотрения образования в контексте социокультурной ситуации, сложившейся на рубеже XX- XXI вв. В этой ситуации действенной социально-политической детерминантой развития образования являются интенсивные интеграционные процессы как важная составляющая развития современного мира. А.П. Лиферов рассматривает интеграцию в современном мировом образовании как часть сложного и всеобъемлющего процесса сближения, взаимодействия и взаимопроникновения национальных структур, что предполагает признание культурного плюрализма, интенсивный диалог культур, формирование межкультурной компетентности, толерантного отношения к другим странам и народам [1]. В свою очередь это обуславливает активизацию исследований различных проблем совершенствования профессиональной подготовки специалистов в области образования в контексте межкультурного взаимодействия.

Межкультурное взаимодействие в образовании базируется на позиции ЮНЕСКО, нашедшей отражение во" Всеобщая декларация ЮНЕСКО о



культурном разнообразии". В этом документе подчеркивается важность диалогового подхода к построению образования любой ступени, который позволяет строить образование на основе приобщения обучающихся к различным культурам, понимание которых позволяет личности продуктивно взаимодействовать с представителями различных народов, включаться в интеграционные социально-экономические культурно-образовательные процессы.[2] В этом случае личность стремится с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков интегрировать новый культурный опыт в собственную культурную систему.

Г. Апфельталер указывает на то, что по данным различных исследований до 80 процентов проектов международного сотрудничества терпят неудачу из-за культурных различий, непонимания сторонами специфики культуры партнёра [3, С.13]. Фрик О.В. рассматривая проблему межкультурного взаимодействия, опирается на понятие «культурные стандарты профессиональной деятельности», понимая под этим термином все виды восприятия, мышления, оценочных суждений, поведения, которые принимаются большинством представителей определённой культуры относительно себя и других как типичные и обязательные [4, с.232].

Ядром культурных стандартов являются этические представления. «Распространенное мнение о том, что существует одна истина, в равной степени действительная для разных культур, является ошибочным; также и представление о том, что существует единственно верная система, последовательность действий для достижения этой истины, ведёт зачастую лишь к возникновению этических проблем в межкультурном контексте» [там же, с.232]

Проблема совершенствования подготовки специалистов в области социальной работы в контексте формирования готовности к межкультурному взаимодействию актуализируется в условиях расширяющихся миграционных процессов в нашей стране, которые увеличивают количество людей, нуждающихся в помощи социального педагога и социального работника.

Одним из действенных способов подготовки будущих специалистов в области социальной работы является развитие готовности к межкультурному взаимодействию в процессе освоения студентами лучших зарубежных практик. Лучшая практика (Best practice) – формализация уникального успешного практического опыта. Согласно идее лучшей практики, в любой деятельности существует оптимальный способ достижения цели, и этот способ, оказавшийся эффективным в одном месте, может оказаться столь же эффективным и в другом. Впервые идею лучших практик сформулировал в 1914 году Фредерик Тейлор: «Среди всего многообразия методов и инструментов, используемых в каждый момент каждого процесса, всегда есть один метод и инструмент, который работает быстрее и лучше остальных» [5, с.31]

Особое внимание в подготовке современных специалистов социальной сферы целесообразно уделить изучению опыта социальной работы и подготовки социальных работников такой страны как Сингапур, в которой тесно



соприкасаются различные культуры – европейская, малазийская, индийская, китайская и др. Сингапур – передовая в социальном плане страна с новейшими реабилитационными технологиями, общинным духом, гражданской ответственностью, семейными ценностями.

В Сингапуре особое внимание уделяется инновационным социальным практикам и современным моделям развития профессий «социальный работник» и «социальный педагог». Основными направлениями развития социальной работы в Сингапуре являются глобализация, социальные конфликты, стабильность и кооперация в социальной сфере, а также бедность, насилие в семье, работа с молодежью, социальное администрирование, работа с пожилыми гражданами, инвалидами.

Вопросами социальной защиты занимается Министерство социального и семейного развития, Национальный совет социальных служб, Ассоциация социальных работников Сингапура. «Мы профессионалы, горящие страстью к людям», так характеризуют себя сотрудники Министерства Социального и Семейного Развития Сингапура - ранее известное как Министерство Социального развития, молодежи и спорта, которое официально было реструктурировано 1 ноября 2012 года. Основная миссия министерства – поддерживать людей, укреплять семью и заботиться об обществе.

Многие социальные услуги предоставляются министерством социального и семейного развития в электронном виде: бонусные схемы для младенцев; централизованная субсидия по уходу за ребенком; налоговая скидка на отцовство; помощь на ребенка для работающих матерей; квалифицированная помощь детям по инвалидности; помощь по уходу за детьми работающих граждан Сингапура; помощь ищущим работу гражданам; помощь нетрудоспособным гражданам, в том числе временно нетрудоспособным; помощь школьникам; финансовая схема помощи детям, посещающим детский сад (ежемесячные субсидии и разовые выплаты как подъемные до 200 сингапурских долларов на ребенка); оказание срочной финансовой помощи – наличные, ваучеры, продовольственные пайки; социальная поддержка проектов фонда электронной помощи.

Государственный Национальный Совет Социальных Служб учрежден актом Парламента 1 мая 1992 года для установления льгот нуждающимся и в целях улучшения жизни уязвимых слоев населения в Сингапуре. Целью Совета является обеспечить каждому человеку возможность жить в социуме, используя весь потенциал. Миссия Совета - определять направления в социальной сфере, обеспечивать возможности организациям сферы социального обслуживания, связывать стратегических партнеров для эффективного социального обслуживания. Главная задача - координация неправительственных организаций и выполнение функции промежуточного звена между государством и частным бизнесом.

Совет осуществляет надзор за несколькими комитетами в организационной структуре: исполнительным комитетом с инвестиционным сектором; ревизионной комиссией; службой внутреннего аудита; комитетом по управлению Общинным фондом; комитетом по социальным услугам; комитетом по обеспечению



деятельности; правлением института повышения квалификации по социальному обслуживанию.

Совет ведет и координирует сектор социальных услуг в Сингапуре, чтобы достичь больших результатов в повышении качества жизни. Помимо финансирования текущих потребностей Совета, является мостом между сектором социальных услуг, правительством, государственным и частным сектором и сообществом.

В 2013 году был создан Глобальный Институт Социальной Работы (GISW), штаб-квартира которого находится в Сингапуре. Основная задача – предоставление квалифицированного обучения социальным работникам в той части света, где они нужны более всего. Главная идея института - предоставление доступных, финансово эффективных, культурно- адаптированных курсов для социальных работников по всему миру.

Глобальный Институт Социальной Работы является виртуальным центром с глобальным доступом через веб-сайт. Одновременно Институт является лабораторией, где разрабатываются тренинги, практики и происходит развитие карьеры социальных служащих. Процесс непрерывного обучения и развития навыков строится на своевременном получении полезных знаний, активной вовлеченности и распространении идей, эффективном развитии стратегических знаний и практических умений в области улучшения условий человеческой жизни.

Международные члены правления разрабатывают политику GISW. Правление состоит из избранных людей, признанных в международном сообществе социальных работников, представителей ключевых организаций и друзей социальной работы.

Все лучшее, что есть в мире, будет найдено и будет представлено социальным работникам в любое время, в любом месте. Специалисты разных направлений представят записанные презентации по разным темам, которые будут полезны коллегам.

Институт социальных служб был организован Сингапурским Агентством по развитию служащих и является платформой, для непрерывного обучения специалистов социальных служб. Сейчас институт предлагает дополнительные программы, которые дополняют базовую программу «Практическая квалификация служащих» и повышают компетентность и навыки слушателей.

Большую работу по развитию профессии «социальная работа», внедрению в практику высоких стандартов профессии в стране; участия в деятельности, которая популяризирует социальную работу и социальную защиту на национальном и международном уровне ведет Ассоциация Социальных Работников Сингапура, которая является профессиональным сообществом социальных работников, проживающих и работающих в Сингапуре. Ассоциация была создана в 1971 году.

Ассоциация управляется Членами правления, выбранными из практиков, которые добровольно работают в Ассоциации в свободное от основных обязанностей время. Ассоциация осуществляет добровольную регистрацию



социальных работников - регистрация подтверждает, что квалифицированные профессионалы поддерживают свои знания и навыки через непрерывное профессиональное обучение; организует тренинги, охватывающие широкий спектр тем и профессиональных программ, помогающих социальным работникам поддерживать навыки на высоком уровне и соответствовать требованиям профессии; способствует развитию ключевых компетенций в развивающихся областях практики социальной работы; инициирует диалог на национальном уровне, направленный на развитие статуса социальной работы и социальных работников.

Центры Семейного Обслуживания являются добровольными благотворительными организациями, предоставляющими услуги для семей, молодежи, пожилым и одиноким людям. Основными целями центров являются предоставление семьям необходимых услуг, отвечающих меняющимся потребностям общества; взаимодействие с общественными организациями для улучшения услуг для семей; укрепление потенциала людей, семей и групп с особыми потребностями; побуждение, подготовка и развитие волонтеров для предоставления услуг; распространение опыта организации. Среди клиентов центра, в том числе и семьи с низким доходом. Им предоставляется психологическая поддержка в ситуациях финансовых затруднений, поведенческих проблем, проблем домашнего насилия.

Одна из важнейших особенностей социальной работы в Сингапуре связана с проблемой семьи. Сингапурские ученые-социологи заметили, что множество высокообразованных женщин не выходят замуж и не рожают детей, а множество мужчин женятся на бедных необразованных малайках и индианках, что обусловило постановку в масштабах страны задачу поддержки «нормальных» семей, способных растить и воспитывать здоровых и умных детей. С этой целью под патронажем правительства было создано два брачных агентства. Их цель - заключение браков между парами сопоставимого социального и интеллектуального уровня. Первое агентство называется так - Отделение социального развития, или ОСР. Оно занимается образованными молодыми людьми. Второе агентство - Служба социального развития, или ССР. Их клиентура - вся остальная молодежь. Оба агентства работают с привлечением серьезных специалистов: психологов, социологов и врачей. Здесь не только подбирают пару молодому человеку с учетом всех личностных особенностей, но и создают условия для встреч, в том числе и tet-a-tet. При агентствах функционирует сеть спортивных тренажерных залов, кафе, бассейнов, дискотек и кинотеатров. После заключения брака получают от государства солидный подарок в виде кредита на приобретение жилья.

Особое направление работы социальных служб является социально-педагогическое сопровождение детей от детского сада до окончания школы. Цель этой работы – обеспечить устойчивое функционирование системы образования как социального лифта.



Результатом такой комплексной и учитывающей массу факторов системы социальной работы является устойчивая позиция Сингапура как одной из наиболее конкурентоспособных и благоприятных для жизни стран мира.

Библиографический список:

1. Лиферов А.П. Культурологическая составляющая интернационализации мирового образования. – Рязань, 1996.
2. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии.
3. Apfelthaler G. Interkulturelles management. Die Bewältigung kultureller Differenzen in der internationalen Unternehmenstätigkeit. Wien: MeinzVerlagSchulbuchGmbH, 1999
4. Фрик О.В. Культурные стандарты в интернациональном менеджменте // Управление персоналом: теория и практика. Выпуск 2. Материалы ежегодной всероссийской научно-практической конференции. - СПб., 2004
5. Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современные проблемы науки и образования: учебно-методическое пособие. – СПб., 2014.

УДК 37

Raschetina S.A. THE HISTORY OF FORMATION OF STANDARDS IN SOCIAL SUPPORT "MAN NEEDS" (XVIII - XIX CENTURIES). The article presents a material that reflects the history of standardization of social support a person in Russia in XVIII - XIX centuries. Shown the methodological role of the concept of "analysis of the poor", formed under the influence of education methodology. Disclose the effect of the positivist methodology and statistics on the growing understanding of the basic relations system "need - help", located at the base of public and social institution support.

Key words: educational methodology, positivist methodology, standard, standardization, analysis of the poor, social differentiation, statistics, systematic approach, labor help.

Расчетина С.А., д.пед.н., профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: svetlanaras@yandex.ru

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СТАНДАРТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ «ЧЕЛОВЕКА НУЖДАЮЩЕГОСЯ» (XVIII – XIX В.В.)¹

В статье представлен материал, отражающий историю стандартизации процесса социальной поддержки человека в России в XVIII – XIX веках. Показана методологическая роль понятия «разбор нищих», сформировавшегося под воздействием просветительской методологии. Раскрыто влияние позитивистской

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта №15-06-10014 (рег.31/15 РГНФ)



методологии и развивающейся статистики на системное осмысление базового отношения «нужда – помощь», лежащего в основании государственного и общественного института поддержки.

Ключевые слова: просветительская методология, позитивистская методология, стандарт, стандартизация, разбор нищих, социальная дифференциация, статистика, системный подход, трудовая помощь.

1. Исследование выполнено в соответствии с грантом РГНФ в рамках проекта «Методология оценки социальных программ поддержки ребенка в ситуации риска». Оценка социальных программ может осуществляться с разных позиций. Особое место в оценочном процессе занимает системный подход, базирующийся на стандартных документах, определяющих «планку» жизненных условий, делающих помощь обязательной. Приступая к разработке заявленной темы, мы обратились к истории вопроса, к тому периоду времени, когда в России был осуществлен переход от стихийной помощи нуждающемуся человеку к системной ее организации. Нас интересовало методологическое значение понятия «разбор нищих», представленное в законодательных документах эпохи Просвещения, послужившее началом широкой оценки положения нуждающихся в помощи людей и широкой дифференциации их на этой основе, время появления научных теорий, укореняющихся в теории позитивизма и отвечающих на вопросы: Как в истории осмысливалось отношение «человек нуждающийся – человек помогающий», закладывались стандартные основания профессиональной помогающей деятельности, формировался системный подход к решению проблем человека. Отвечать на эти вопросы будем, исходя из современного толкования понятий стандарта, который определяется как системная организация какого-либо вида деятельности, и стандартизации – процесса установления и применения правил с целью ее упорядочения.

2. Прародителями стандартов выступают средневековые формы помощи заложившие устойчивые схемы личной зависимости во взаимоотношениях «человек нуждающийся – человек помогающий», повторяющиеся из поколения в поколение, укорененные в религиозном мировоззрении. Милостыня как норма отношения к бедствующему человеку, отражающая устои средневековой морали, прошедшая длительную проработку временем, стала выражением индивидуального воплощения исторически сложившегося ритуала. Индивидуальное отношение «человека дающего» к «человеку нуждающемуся», осуществляемое с позиции «благотворящего сердца», отражало духовное устройство внутреннего мира средневековой личности, порождающее религиозные модели поведения. Мера выраженности в поведении главных заповедей: просящему у тебя дай, не спрашивай, почему человек протянул руку за помощью, твори милостыню тайно, – становилась важной характеристикой человека и закрепляло эту форму поддержки в виде определенных правил поведения.

3. Преодоление личной зависимости в отношении «человек нуждающийся – человек помогающий» тесно связано с эпохой Просвещения, пытающейся



«пересоздать все существующее, переделать учреждения, обычаи, весь порядок жизни» [9, 125], заложившей основы государственного подхода к этому процессу. Новое видение проблемы отражено в понятии «разбор нищих», которое нарушило исторически сложившуюся схему помогающего поведения благодаря законоположениям Петра I, запрещающим подавать и просить милостыню и вводящим в процесс оказания помощи так называемые «расспросные речи», на основании которых устанавливались причины нищенства и формировались государственные структуры поддержки, соответствующие нужде человека.

В разборе нищих фиксируется историческая потребность в выстраивании принципиально новой схемы поведения в отношении бедствующих, болеющих, профессиональных и преступных нищих. В документах эпохи «О непростении по улицам и при церквях милостыни» отчетливо выражена потребность в переломе ситуации, поскольку прошение милостыни «есть богопротивное и всему отечеству вредное» дело, а «ленивии прошаки Богу противни суть». Разрушение привычных правил в отношении нуждающегося человека воспринималось на этапе вхождения России в просветительскую эпоху болезненно. «Нынешний указ о нищих учинен не весьма здраво, - писал в трактате о бедности и богатстве видный деятель начала века И. Посошков, - Бог положил предел, т.е. закон, чтобы давать милостыню, а судьи наши за то штрафуют» [7, 25]

В указах Петра I начинают прорисовываться системные связи, основанные на разборе нищих, выступающие как историческая праоснова будущих стандартов. В них представлена умозрительная оценка положения бедствующего человека, дифференциация людей на группы в зависимости от причин нищенства и дифференциация учреждений призрения, ориентированных на помощь в соответствии с выявленной нуждой. Документы, ориентированные на организацию учреждений призрения в соответствии с нуждой человека, намечающие процесс стандартизации поддерживающей практики, представляют собой инновационные продукты, нацеленные на ломку средневековых характеристик помогающей деятельности, предлагающие строить процесс с позиции «благотворящего разума» в духе просветительских идей.

Отметим, что на этапе петровских преобразований благотворительная практика была разделена на две ветви: детскую и взрослую. При этом указы подчеркивали необходимость организации первых в России воспитательных домов для наиболее уязвимой в социальном отношении группы детей, рожденных вне брака, что ставило их жизнь, с позиции существующих взглядов, на грань катастрофы. Для сохранения жизни предлагалось «избрать искусных жен для сохранения зазорных младенцев, которых матери стыда ради отменяют в непристойные места, отчего эти младенцы безвременно умирают. А потому, объявить, чтоб младенцев не отменяли, приносили б к тем госпиталиям и клали в окно тайно. Госпиталии построить и содержать из губернских доходов; приставленным женщинам на год давать денег по три рубля, да хлеба полосьмины на месяц, а младенцам на день по три деньги» [11, 42]

4. Анализ исторических документов показывает, что в последней трети XVIII века процесс разбора нищих усложнился по сравнению с предшествующим



периодом. Категории или разряды нищенствующих людей формировались по совокупности нескольких признаков: по сословной принадлежности, характеру нужды, в зависимости от нравственных качеств человека. Количество групп нуждающихся, выделяемых посредством разбора нищих, росло. Системная связь, заложенная в основу «разбора нищих» указами начала XVIII века, получила свое более четкое обоснование в законопроекте 1775 года «Учреждения для управления губерний Всероссийской империи», в одном из разделов которого были представлены материалы, связанные с формированием приказов общественного призрения. В документе право на призрение отражало сословный характер общественного устройства, строго регламентировало (стандартизировало) виды оказываемой помощи в зависимости от принадлежности к сословной группе. Здесь более определенно был обозначен стандартный подход к обоснованию проблемы и способа ее решения, а именно: выделены группы нуждающихся людей, определены виды учреждений, их обязанности по отношению к каждой группе, разработаны вопросы финансирования, управления, территориальной привязанности учреждений призрения.

Отношение личной зависимости «человек нуждающийся – человек помогающий» не утратило своей привлекательности для значительного большинства людей. Приведем суждение, высказанное в начале XIX века, по поводу этого вида человеческой деятельности нашего соотечественника А. Измайлова: «Вспоможение, оказываемое добровольно несчастному и делающее его состояние лучшим, обыкновенно называется благодеянием, или благотворением. И благотворительность, когда она бывает самопроизвольной, когда не имеет другого источника, другой причины, кроме облегчения судьбы страждущего, почитается в числе первых добродетелей» [5,3].

Вместе с тем центральное место в поддержке стал занимать государственный подход, базирующийся на идеях просветительской идеологии о необходимости «учрежденческого призрения» нищенствующих людей. Система государственного призрения, с одной стороны, стала характеризоваться структурной упорядоченностью в плане управления, финансирования, приближенности к населению губернии. С другой стороны, она приобрела более гибкий характер, что связано со смягчением полицейского подхода, характерного для эпохи Петра I, с частичным отказом от управления системой «сверху» и передачей функций управления местным губернским органам. В таком виде она просуществовала до 60-х годов XIX века. Отметим важную особенность, характеризующую положение нуждающегося человека в государственной системе призрения. В основе деления нуждающихся людей на группы лежало представление, главным образом, о статичных, «неизменных» характеристиках человека, к числу были которых отнесены его сословная принадлежность, характер бедственного положения и нравственный облик. Вопрос о непосредственном приобщении человека к поиску и выработке способов преодоления материальной нужды только намечался в законоположении Екатерины II, один из указов которой подчеркивает необходимость организации особых домов, приобщающих человека, просящего милостыню, к трудовой подготовке.



5. Системная связь «нужда – помощь» подверглась глубокому переосмыслению в пореформенный период в середине XIX века, чему способствовало разрастание «социальных язв», бороться с которыми средствами, выработанными в сословной России, стало невозможно. Сословная дифференциация нуждающихся в поддержке людей и призревающая деятельность, строящаяся на сословных началах, утрачивали свою почву. Накопление материала, который невозможно было объяснить в рамках схем, выработанных предшествующим поколением благотворителей, побуждало искать новые основания для объяснения явлений нищенства, бедности, преступности, болезненных состояний человека. Выделим несколько процессов, под влиянием которых происходило переосмысление системных связей, лежащих в основе поддержки человека.

Во-первых, новый подход формировался под влиянием активно развивающихся позитивистских идей, согласно которым наука должна была содействовать разработке «правильной теории общественного призрения» [2, 69]. Благотворители второй половины XIX в., исследующие пройденный путь и свою собственную деятельность, обращались, прежде всего, к критике. Если речь шла о становлении теории поддержки, они говорили о «совершенном хаосе», царящем в понятийном аппарате науки, если вопросы касались строительства системы, писали о «стихийном элементе» в организации приютов и убежищ, о неупорядоченности денежных отношений между ветвями благотворительности и т.д. Количество работ, несущих критическую информацию о делах российской благотворительности, превышает количество работ, рисующих положительную картину явления. Однако в этом потоке критической рефлексии усматривался масштабный процесс «позитивного строительства» теории и практики поддержки, широкого вовлечения в него представителей разных слоев общества. На протяжении второй половины XIX века в работах благотворителей широко представлен теоретический поиск преодоления хаоса и разработки системного варианта соотношения государственного, общественного и частного подхода к процессу поддержки нуждающегося человека. Критические суждения, содержащиеся в источниках XIX века, позволяют понять противоречивый путь, пройденный этим видом практики, особенности ее становления, все то, что в конечном итоге привело к формированию на всей территории страны на стыке XIX и XX в. еще несовершенной, но живой, подвижной сети учреждений поддержки, чутко реагирующих на нужды людей.

Во-вторых, на становление стандартного видения проблемы поддерживающей практики оказало существенное влияние активное включение в этот процесс представителей разных профессий, главным образом, врачей, юристов, педагогов. Содержание базового отношения «человек нуждающийся – человек поддерживающий» стало обогащаться на основе осмысления его с профессиональных позиций. К концу XIX века в работах можно найти россыпь определений, совмещающих в себе социальное и профессиональное (медицинское, юридическое, педагогическое) видение проблем и способов их преодоления. Они характеризуют: проблемы человека (социальная язва, социальная болезнь,



социальная неустроенность); проблемное состояние личности (социальный хроник, социальный бедняк); процесс преодоления проблемы (социальная помощь, социальное лечение); личность благотворителя (социальный врачеватель, социальный посредник). Эти определения, вкрапленные в работы врачей, юристов и педагогов, усиливали мысль о социальных и профессиональных основаниях благотворительного процесса, останавливали внимание на медицинском, правовом и педагогическом аспектах деятельности по преодолению социальной проблемы. Поддерживающая практика, таким образом, рассматривалась как социально-медицинская, социально-правовая, социально-педагогическая, что значительно обогащало базовое отношение «нужда – помощь».

В-третьих, свое качественно новое содержательное наполнение формирующаяся системная связь получила благодаря активно развивающейся статистике, которая захватывала своим анализом области жизни, волнующие благотворителей. Математический аппарат статистики стал активно осваиваться теми областями научного знания, которые касались управления социальными организациями и учреждениями поддержки на государственном и общественном уровне. В анализе центрального звена – «дифференциации нищих» и поиска способов оказания помощи благотворители прибегали к описательной статистике, которая доминировала на протяжении всего XIX века. В научных трудах этого времени представлены различные варианты количественного и качественного анализа и оценки социальных проблем человека с целью выявления причин формирования негативных явлений и поиска путей их предотвращения. Благодаря статистике умозрительные объяснения «существующего зла» сменились обширными математическими выкладками, проясняющими масштаб социальных проблем разных категорий нуждающихся людей. Под влиянием статистических данных нищета стала рассматриваться как минимальный уровень обеспеченности, представляющий собой угрозу жизни, нищенство – как социально обусловленный процесс «перетворения неимущего человека, чаще всего повинного только в крайней бедности и бессилии, ... в опасного врага общества» [8, 2]. В сложном явлении нищенства материалы статистики позволяли усматривать общие для всех разновидностей социальные признаки: «...нищенство не создает новых ценностей» [12, 1], характеризуется «паразитным свойством, которое всегда было тяжелым бременем для общества и государства» [8, 1]. Статистические данные, характеризующие нищенство с этих позиций, побуждали искать новые оценочные критерии размежевания людей на группы, что привело к новым формам дифференциации. Социологический этап становления стандартного мышления благотворителей можно охарактеризовать понятием веерной дифференциации. Статистические данные позволили, с одной стороны, увидеть проблему со стороны количественных показателей, оценить ее масштаб, выстраивать бесконечные ряды и группы нуждающихся людей по главному признаку, с другой стороны, вплотную подойти к качественным характеристикам социальных проблем человека. В статистической картине бедственного положения человека стали вырисовываться новые схемы зависимостей «нужда – помощь».



В-четвертых, процесс поддержки стал исследоваться с точки зрения новых, ранее не востребованных ресурсов личности самого нуждающегося человека. Дифференциация стала осуществляться на основе перехода от осмысления статических характеристик человека, побуждающих к нищенскому образу жизни, к его процессуальным характеристикам, среди которых главное место занимал уровень потребности в трудовой деятельности. Отметим, что самые ранние попытки ввести в разбор нищих показатель отношения к труду содержатся в законоположениях Петра I, выделяющих «ленивых прошаков», «здравых строев», «беззаконнейшего чина людей», которых предполагалось помещать в смирительные дома «для доставления работ». Эта же идея просматривается в документах Екатерининской эпохи: «Сие отдается на усмотрение приказа общественного призрения, ибо не всегда одинакие удобства бывают; в Москве – камня пилить, в других местах готовить лен или прясть и тому подобное» [3]. В целом в документах XVIII века фиксируется мысль о том, что к людям, не желающим и не могущим трудиться, должны быть применены разные подходы: к первым – санкции в виде насильственного включения в труд, ко вторым – вспомоществование в разных видах.

Во второй половине XIX века «доставление» помощи рассматривалось как совокупность оперативных и превентивных мер, направленных на преодоление нужды, во-первых, посредством оказания материальной поддержки в виде предоставления пищи, жилища, одежды, жилья, во-вторых, посредством предоставления труда, в-третьих, посредством обучения труду. Последние два вида помощи анализировались особенно тщательно. Трудовая помощь рассматривалась как основная форма общественного призрения, ориентированная на обретение нуждающимся человеком хозяйственной самостоятельности и чувства достоинства. Каждое направление, в свою очередь было представлено многообразными формами: «доставление труда» в домах трудолюбия, «содействие труду» посредством снабжения материалами, сбыта продукции, «вовлечение в труд» не желающих трудиться, отвыкших от труда, «обучение труду» умственно неподготовленных и имеющих физические недостатки. В работах отечественных благотворителей исследовалась деятельность учреждений, осуществляющих «доставление труда», анализировалась статистика, отражающая качество этой помощи в разных странах мира, высказывались аргументы «за» и «против» организации подобных учреждений. Новизна ситуации по сравнению с предыдущим этапом состояла в организации особой структуры – «Попечительства о домах трудолюбия и работных домах», программа деятельности которого была направлена на всестороннее изучение и обобщение опыта возвращения человека в систему социальных отношений посредством воспитания трудом, обучения труду, включения в труд. Таким образом, начиная со времени петровских суконных и полотняных заводов и вплоть до времени деятельности домов трудолюбия XIX в., наблюдается тенденция нарастания интереса к этой характеристике нищенствующего человека.

В-пятых, круг клиентов к концу XIX - началу XX в. так расширился, перед глазами благотворителей прошло такое огромное количество людей,



нуждающихся в поддержке, что это стало все чаще наводить на мысль об особой роли в формировании контингента нищенствующих людей не только социального, но и психологического аспекта личности. Психологическая наука этого времени не могла еще ответить на запросы благотворителей, нуждающихся в целостном видении проблем бедствующего человека. Благотворители раньше других столкнулись с проблемой внутреннего психологического противодействия нуждающегося человека включению в труд и обучению труду. Отказ от труда, нежелание учиться труду, имеющие в нищенской среде, как показала статистика, не индивидуальный, а массовый характер, создало особую познавательную проблему. «При раздумье над вереницей веков настойчивой борьбы с бродяжничеством и нищенством в ее многообразных формах, невольно возникают вопросы, - пишет Д. Дриль, - где же и в чем кроются причины прискорбных явлений? Что гонит всех этих людей на торную дорогу нищенства и бродяжничества ... Откуда происходят поразительно странные извращенные вкусы, побуждающие людей отказываться от положения полнокровной личности человека-гражданина ... и добровольно становиться в ряды в полном смысле слова отребья общества, нередко избирающего загородные свалки мусора своими жилищами» [4, 5-6]. «Здесь, - делал вывод автор, - действуют причины другие, нежели социальные»... «и притом - соответственно стойкости и распространенности явлений - постоянные и глубокие» [4, 6]. Таким образом, был сделан шаг по направлению к осмыслению психологической составляющей системной связи «нужда – помощь».

6. Более чем столетний процесс дифференциации социальных проблем, обременяющих жизнь человека, и поиска средств оказания помощи на рубеже XIX и XX века вплотную подвел к необходимости разработки стандарта.

Во-первых, учеными перефразировано XIX - XX века было четко сформулировано положение о том, что нужда человека и помощь ему – два взаимосвязанных явления, что на всех этапах развития общества они существовали нераздельно [1], что предметом исследования должны стать те признаки бедности, наличие которых делает помощь человеку обязательной [8]. Ученые полагали, что «недостаток в удовлетворении насущных потребностей имеет свой предел» [1]. Неимение возможности удовлетворить этим первейшим потребностям обозначается авторами как крайняя ступень бедности или нищета. Человек, впавший в нищету, требует помощи извне.

Во-вторых, был проанализирован вопрос об обогащении процесса поддержки разными видами социальных практик, поскольку помощь «не должна ограничиваться чисто механическим материальным удовлетворением потребностей нуждающегося, но должна всегда иметь в виду также и духовные потребности бедняка» [1]. Ближе всего к научному пониманию социальной поддержки как интегрированной области научного знания подошел Е.Д. Максимов. Он полагал, что объем понятия призрение «далеко вышел за пределы, обычно отводимые собственно призрению бедных». По его мнению, уже законодательство Екатерины «в корне отступило от этих ограничений и наряду с призрением внесло в него и воспитание, и лечение, и предупредительную



помощь...» [10, 12]. Анализируя призрение как особую социальную практику, автор писал, что в настоящее время возникли и другие виды попечения о нуждающихся, связанные с образованием, воспитанием, патронатом, проведением разумных развлечений и др.

В-третьих, в рамках исторического времени, охватывающего XVIII - XIX века, происходило переосмысление задач управляющих структур, связанных с мерой активности «субъекта нуждающегося» в предлагаемых системах поддержки. В этом смысле российский человек, живущий вплоть до 1861 г. в условиях феодального общества, попадал в рамки достаточно жестких социальных технологий, обеспечивающих вхождение в мир социальных отношений в строго заданном государственной институционализацией направлении. Ему предлагалось ожидать решения своей судьбы от людей, считающих себя более просвещенными в тех проблемах, которые он испытывал. Вместе с тем представление об отношении «нужда – помощь» менялось в переходные периоды, стимулирующие кризис общественных взглядов, возникающий там и тогда, когда актуализировались понятия «свобода», «выбор», «справедливость». Кризисные времена изменяли процессы жесткой институционализации, форсировали создание технологий, которые актуализировали личностный потенциал человека, побуждали его быть более мобильным, изменять свою судьбу.

Библиографический список:

1. Ашрот П.Ф. Призрение бедных / П.Ф. Ашрот, Э. Мюнстерберг. - СПб., 1902. – 50 с.
2. Герье В.И. Записки об историческом развитии способов призрения в иностранных государствах и о теоретических началах правильной его постановки / В.И. Герье. - М., 1897. – 110 с.
3. Дворянская империя XVIII в. - М., 1860. - С.119 – 120.
4. Дриль, Д.А. Бродяжничество и нищенство и меры борьбы с ними / Д.А. Дриль. – СПб., 1898.
5. Измайлов, А.Е. Рассуждение о нищих, каким способом можно уменьшить у нас в России великое число оных и доставить всем просящим безнужное пропитание безо всякого на то иждивения от казны, написанное Александром Измайловым / А.Е. Измайлов. - СПб, 1804. – 23 с.
6. Каменский П.В. Врачевание бедности. Опыт исторического исследования / П.В. Каменский. - М, 1909. - 116 с.
7. Кудрявцев, А.Н. Исторический очерк христианской благотворительности / А.Н. Кудрявцев. - Одесса, 1883. – 86 с.
8. Линева, Д.А. Причины русского нищенства и необходимые против них меры / Д.А. Линева. - СПб., 1891. – 44 с.
9. Маккавейский, Н. Из истории воспитания в России /Н.Маккавейский //Труды Киевской духовной академии,1904, т. I, кн. V. С. 124-172.
10. Максимов, Е.Д. Законодательные вопросы попечения о нуждающихся / Е.Д. Максимов. – СПб., 1907. – 68 с.
11. Полное собрание законов Российской империи. - СПб., 1830. - Т. 16. - № 11908. - С. 353-354.
12. Чистяков П.С. Нищета и нищенство / П.С. Чистяков. - СПб., 1908. – 26 с.



УДК 378

Abashina A.D., Bondareva T.V. POTREBNOSTNO-TSENNOSTNYE OF THE CHARACTERISTIC OF FUTURE EXPERTS OF THE SOCIAL SPHERE AS SUBJECT OF THE SCIENTIFIC ANALYSIS. In article need of a humanization of valuable ideas, belief, installations, requirements, orientations at modern students - future experts of the social sphere is comprehended

Keywords: values; professional values; valuable orientations; levels of the contents and function of social work.

Абашина А.Д., к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург; Бондарева Т.В., к.пед.н., доцент кафедры социально-педагогического образования и деонтологии ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», г. Орёл, E-mail: abasha@list.ru

ПОТРЕБНОСТНО-ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА

В статье осмысляется необходимость гуманизации ценностных идей, убеждений, установок, потребностей, ориентаций у современных студентов-будущих специалистов социальной сферы

Ключевые слова: ценности; профессиональные ценности; ценностные ориентации; уровни содержания и функции социальной работы.

Оптимальное развитие структуры личности профессионала у студентов, будущих специалистов по социальной работе, социальных педагогов, осуществляется в ходе организации их интегративной (теоретико-прикладной и личностно-профессиональной) подготовки в вузе. Здесь обеспечивается не только освоение знаний и умений в сфере будущей практической деятельности, но и личностный рост ценностей и стремлений к профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Потребностно-ценностные характеристики будущего специалиста сферы помогающих профессий служит важнейшей мотивационной стороной его деятельности. Этот компонент не только пронизывает все остальные структурные образования личности, но играет важнейшую роль в становлении внутреннего единства и целостности всех сторон личности. Ведь всякая система обретает свойство целостности под влиянием ее внутренних сил, а ведущими составляющими этих сил являются мотивация и самосознание личности.

Понятие «ценность», в нашем исследовании объединяет три компонента: характеристику внешних свойств вещей и предметов, выступающих как объект ценностного отношения; психологические качества человека, являющегося субъектом этого отношения; отношения между людьми, их общения, благодаря



которому ценности приобретают общезначимость. Гражданское достоинство, личностный и профессиональный долг, ответственность, патриотизм, толерантное отношение к другим - несомненные ценности, составляющие ядро профессиональной компетентности и структуры личности в целом.

Кроме освоения общечеловеческих ценностей, немаловажное значение имеют и освоение будущим специалистом в сфере помогающих профессий специфические профессиональные ценности. Они характеризуют особенности поддерживающего взаимодействия специалиста с социальным окружением клиента в условиях выбора личностной свободы. Так, например, в процессе социального сопровождения детей и подростков группы риска и их семей нередко возникают межличностные конфликты (например, в условиях специализированных стационарных учреждений для детей, нуждающихся в социальной реабилитации или постинтернатном патронате). Кроме того, часто к специалистам по социальной работе обращаются семьи конфликтного типа, в беседе с которыми первоочередным является умение конструктивно разрешать сложные ситуации, предотвращать возникновение подобных проблем в будущем. Особенно важна способность построения такого диалога, где все участники (родитель - ребенок - специалист - государственный служащий) осознают как конфликтность и противоречивость интересов разговаривающих сторон, так и разные личностные возможности преодоления конфликта. Для специалистов неопределимо умение предвидеть потенциальные социальные запросы отдельной клиента на основе имеющегося банка данных о проблемных ситуациях.

В профессиональной деятельности важную роль играет осознанное принятие ценностей этой деятельности. Каждую профессию можно охарактеризовать двумя группами ценностей: это, во-первых, ценности общие для различных профессий и, во-вторых, специфические ценности, присущие конкретной профессиональной деятельности.

Успешность профессиональной будущей профессиональной деятельности возможна только при установлении равновесия между способностями будущего специалиста и требованиями профессии, между ценностными ориентациями субъекта, выбором профессии и особенностями конкретной профессиональной деятельности.

Ценности субъекта реализуются через механизм ценностных ориентаций. Ценностные ориентации личности содержат в себе идеалы, представления о смысле жизни и деятельности человека. Ценностные ориентации представляют собой тот компонент структуры личности, который определяет ее поведение и отношение к окружающему миру.

В непрерывном развитии качеств личности и деятельности, в их взаимодействии и возникает мотивационно-ценностное отношение к профессии, формируется профессионально-ценностная ориентация, которая начинает «подпитывать» ту или иную стороны личности, способствующие дальнейшему развитию и саморазвитию.

В связи с этим большое значение приобретает гуманизация личности специалиста социальной сферы, а значит, формирование его ценностного



сознания. Сознательное и осознанное усвоение и присвоение гуманистических моральных ценностей, формирование на их основе мотивов, стандартов и норм профессионального поведения и действий может служить своеобразным показателем высокого уровня духовного развития носителя ценностей, зрелости его личности и профессионализма. Это может стать одним из важнейших гарантов того, что гуманистические ценности получают соответствующую им значимость и признание в сознании клиента и общественном сознании. Но специалист социальной сферы, субъектно, оказывая влияние на клиента, его и свое социальное окружение, общество, сам в значительной степени является продуктом социальной деятельности общества, в том числе и в плане формирования его личностного обыденного и профессионального сознания. В целом профессиональное сознание конкретного специалиста в сфере помогающих профессий может быть условно представлено в виде системы ценностных идей, убеждений, установок, потребностей, ориентаций и т.п., обосновывающих идеал и иерархию ценностей и включающих в себя следующие идеальные и реальные компоненты:

- философскую, сложившуюся в результате изучения и присвоения в процессе профессиональной подготовки и самообразования научно обоснованных фундаментальных знаний в области общей философии, этики и аксиологии;
- социокультурную, образовавшуюся под влиянием всех возможных макрофакторов социальной реальности, в том числе в результате воздействия на него адаптированных в массовом сознании научных представлений об истинных ценностях и идеале (общественном, профессиональном, групповом, индивидуальном);
- профессиональную, представляющую собой результат воздействия на личность смысла и содержания теоретических и практических оснований социальной работы и воззрений совокупной профессиональной группы;
- социально-групповую, сложившуюся вследствие принадлежности личности к определенной социальной группе и усвоения ею определенных взглядов, стереотипов, ролей и статусов;
- индивидуальную, выступающую как результат развития, становления личности специалиста и его собственного жизненного пути.

Безусловно, такое выделение компонент ценностного сознания работника социальной сферы содержит в себе некоторую схематичность и упрощение. Рассматривая более подробно эти компоненты, можно с полным основанием выделить в каждой из них элементы, образовавшиеся в результате взаимовлияния и взаимодействия с другими компонентами.

Например, философская включает в себя элементы как общесоциальной, так и социально-групповой и индивидуальной составляющие, поскольку, несмотря на требования научной объективности и непредвзятости, человек не может «выйти за пределы самого себя», и поэтому каждое философское, аксиологическое или этическое учение, его конкретное прочтение и интерпретация в известной степени являются продуктом своей эпохи и личности интерпретатора. Любое учение, в зависимости от конкретных особенностей эпохи и общества может стать



чрезмерно, неоправданно популярным, «модным» и в связи с этим быть интерпретированным как всеобщее, несмотря на свой частный характер или, наоборот, быть необоснованно преданным забвению, несмотря на несомненную ценность.

Общесоциальная компонента в связи с наличием в социальной общности различных структурных элементов неизбежно складывается под их влиянием и несет в себе фрагменты этического и ценностного сознания множества профессиональных и социальных групп, а также отдельных личностей. В ней наличествуют (и иногда противоречат друг другу и противоборствуют) как идеальная, так и реально существующая иерархии общесоциальных ценностей. В общем случае она представляет собой не «среднее арифметическое» философских, этических и ценностных представлений различных социальных групп, а, как правило, в значительной степени является отражением взглядов и установок наиболее влиятельной социальной группы или отдельных харизматических личностей.

Индивидуальная компонента также не может быть выделена в «чистом» виде, поскольку в процессе онтогенеза человек испытывает влияние как общества в целом, так и социальной группы, к которой он принадлежит. Она отражает также влияние различных формальных и неформальных групп, в которые специалист в различном качестве включается на разных этапах своей жизнедеятельности и развития с самого начала жизненного пути.

В свою очередь, социально-групповая компонента образуется не только под влиянием особенностей образа жизни социальной группы, но и под воздействием профессиональных этико-аксиологических систем, носителями которых являются члены этой группы, этических систем и систем ценностей социальных групп, с которыми осуществляет взаимодействие данная социальная группа, ценностных ориентаций и этических ориентиров отдельных личностей и общества в целом, включающих в себя как научные, так и обыденные представления о моральных нормах и ценностях.

Совокупное ценностное сознание профессиональной группы также содержит в себе общесоциальную, профессиональную, социально-групповую и индивидуальную компоненты в идеальном (научно обоснованном) и реально существующем вариантах.

Соотношение указанных компонент является не константным, а напротив, весьма изменчивым. На разных этапах жизнедеятельности личности (или существования совокупной профессиональной группы) в силу различных обстоятельств любая из этих компонент может стать доминантной, значимой или, напротив, уменьшить или вовсе утратить свое значение под воздействием различных факторов. При этом следует учитывать, что специалиста социальной сферы - член общества, и, будучи членом общества, он не может не подвергаться влиянию всех тех процессов и явлений, которые имеют место в обществе. В профессиональную деятельность он включается, будучи достаточно зрелой личностью, усвоившей в процессе онтогенеза общественную и групповую систему ценностей и выработавшей на этой основе личностную иерархию



ценностей. Кроме того, специалисты социальной работы (социальные педагоги) не представляют собой локальную, замкнутую группу, вследствие чего в процессе профессиональной и обыденной деятельности они постоянно подвергаются влиянию разнообразных систем ценностей, в том числе ситуативно одобряемых и фактически признанных и реализуемых обществом.

Дифференциация ценностей на одобряемые и отрицаемые может в общем случае не совпадать с объективно положительными и отрицательными, истинными и ложными, гуманистическими и антигуманными, поскольку в различные периоды времени в зависимости от объективных и субъективных факторов разные индивиды и группы по-разному относятся к различным ценностям, выстраивая их иерархию в своем сознании различным образом. В этом состоит одна из трудностей понимания, изучения и формирования ценностного сознания индивида.

С этой точки зрения профессиональные ценности, научно обоснованные и отражающие коренные потребности человека и общества, могут вступить в противоречие с реальными ценностями общества и социальной группы, ценностями конкретного социального работника, образуя сложную и неоднозначную ценностную совокупность, реализуемую в теории и практике социальной работы и социально-педагогической деятельности.

Непосредственным носителем такого ценностного противоречия становится конкретный специалист социальной сферы, испытывающий влияние как со стороны профессиональной группы, реального содержания профессиональной деятельности, социальной группы, представителем которой он является, и общества в целом, руководствующимися спонтанно сложившимися системами ценностей, с одной стороны, и официально признанными профессиональными и общественными ценностями и нормами, с другой. Иначе говоря, он становится носителем как идеальных, так и реальных ценностей, представленных как в его профессиональной, так и в обыденной деятельности и вступающих в определенное противоречие. Внутриличностный ценностный конфликт, развивающийся на основе противоречий между системами ценностей, может привести к хаотичности в практическую профессиональную деятельность и, соответственно, быть транслированным на клиентов, их социальное окружение. Поэтому все большее значение приобретает не только образовательная, но и воспитательная деятельность, направленная на формирование личности будущего специалиста социальной сферы, который в будущем, реализуя профессиональную деятельность, сможет оказывать положительное моральное воздействие как на клиентов, так и на своих коллег, а через них - на все общество. Формирование личности специалиста должно иметь место всегда, независимо от того, в каких условиях осуществляется его профессиональная подготовка – в процессе профессионального образования или в процессе профессиональной и социальной практики.

Библиографический список:

1. Абашина А.Д., Бондарева Т.В. Осмысление социальной работы в контексте современного научного знания/Социальное взаимодействие в



различных сферах жизнедеятельности: Мат. III Межд. научно-практ. конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. - Санкт-Петербург: Экспресс, 2013. - С.86-92

2. Демидова Т.Е. Профессиональное общение социального работника. - М.: Союз, 1994. – 112 с.

3. Абашина А.Д., Бондарева Т.В. Системно-интегративная подготовка студентов гуманитарного вуза к социальной работе с различными категориями населения. Монография. – Орел: ОГУ, 2008. – 203 с.

УДК 37

Soloveychik M.V. THE PROCEDURE FOR SENDING MINORS IN SPECIAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF CLOSED TYPE. The article shows the activity of the special closed-type institutions for children in modern conditions. The basic directions of activity and specificity of work with this category of minors.

Keywords: special closed-type institutions for children, ward of the special closed-type institutions for children, medico-pedagogical commission.

Соловейчик М.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации работы полиции Санкт-Петербургского университета МВД России, Санкт-Петербург, E-mail: soloveychik77@list.ru

ПОРЯДОК НАПРАВЛЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СПЕЦИАЛЬНЫЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА

В статье показан порядок действий сотрудников полиции и представителей других государственных органов при помещении несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа. Показаны основные направления деятельности и специфика работы с данной категорией несовершеннолетних.

Ключевые слова: специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением, воспитанник специального учреждения закрытого типа, психолого-медико-педагогическая комиссия.

В условиях глубоких перемен, происходящих в России, идет перестройка человека, его взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. Наиболее чувствительным к социальным и психологическим катаклизмам оказывается подростковый возраст. Для многих ребят такие преобразования становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации, алкоголизму, наркомании, правонарушениям и преступности. Рост подростковой



преступности сегодня становится государственной проблемой и грозит перерасти в национальную трагедию. На наших глазах идет деградация целого поколения. Появляется все больше детей бездомных, брошенных родителями, а зачастую и школой, оказавшихся в состоянии растерянности, а зачастую и полной покинутости.

Определение безнадзорных детей в закрытые учебно-воспитательные учреждения системы образования, может способствовать реабилитации и адаптации последних. Однако многие сотрудники правоохранительных органов, педагогические работники, служащие социальных учреждений не знают о особенностях, да и вообще о существовании подобных учреждений, поэтому задача данной статьи – показать порядок действий представителей различных государственных учреждений при направлении несовершеннолетних в специальные учреждения закрытого типа.

Прежде всего, следует отметить, что в данные учреждения помещаются несовершеннолетние, не подлежащих уголовной ответственности за совершение общественно-опасных деяний. Первичное решение о направлении несовершеннолетнего в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа принимается комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее – КДН и ЗП) путём подачи ходатайства об этом перед судом по месту жительства несовершеннолетнего. Данное решение принимается на заседании КДН и ЗП в присутствии самого подростка и его родителей (официальных представителей). Для принятия объективного решения все заинтересованные государственные органы (полиция, образовательное учреждение, социальные службы и др.) должны подготовить соответствующие материалы – каждый по своему направлению. Все материалы зачитываются и исследуются на заседании КДН и ЗП и, на основании их анализа принимается решение.

В целях подготовки для рассмотрения судом материалов о помещении несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа (далее также - материалы) полиция или органы прокуратуры направляют в соответствующие органы и учреждения запросы о представлении необходимых документов. Указанные запросы подлежат исполнению на безвозмездной основе в течение 10 суток со дня их получения.

Для определения возможности помещения несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа медицинские организации проводят их медицинское, в том числе психиатрическое, освидетельствование. В случаях, когда у несовершеннолетних во время медицинского освидетельствования выявлены заболевания, препятствующие их содержанию и обучению - в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, материалы на указанных лиц передаются в комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав для применения к ним мер воспитательного воздействия.

Для подготовки рекомендаций по оказанию несовершеннолетнему, в отношении которого рассматривается вопрос о помещении в специальное учебно-



воспитательное учреждение закрытого типа, психолого-медико-педагогической помощи и определению форм его дальнейшего обучения и воспитания психолого-медико-педагогическая комиссия проводит комплексное обследование несовершеннолетнего.

Несовершеннолетние, в отношении которых готовятся материалы о помещении их в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, могут быть переданы под надзор родителей или иных законных представителей, а несовершеннолетние, содержащиеся в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, или в иной организации, - под надзор администрации указанных организаций. В этих целях должностное лицо подразделения по делам несовершеннолетних полиции получает от одного из родителей или иных законных представителей либо руководителя данного детского учреждения письменное обязательство обеспечить надлежащее поведение несовершеннолетних и их явку по вызовам в суд. Несовершеннолетние, их родители (законные представители), уклоняющиеся от явки в суд, могут быть по постановлению судьи подвергнуты приводу.

До рассмотрения судьей материалов о помещении несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа такие лица могут быть направлены на срок до 30 суток в центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органа внутренних дел на основании постановления судьи в случаях:

- 1) необходимости обеспечения защиты жизни или здоровья несовершеннолетнего;
- 2) необходимости предупреждения повторного общественно опасного деяния;
- 3) отсутствия у несовершеннолетнего места жительства, места пребывания;
- 4) злостного уклонения несовершеннолетнего от явки в суд либо от медицинского освидетельствования.

Под злостным уклонением несовершеннолетнего от явки в суд либо от медицинского освидетельствования понимаются случаи, когда он по неуважительным причинам два или более раза не явился в суд или медицинскую организацию, осуществляющую медицинское освидетельствование, либо скрылся с места жительства, места пребывания.

Для рассмотрения вопроса о возможности помещения несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа должностное лицо полиции или прокурор направляют в суд по месту их жительства:

- 1) прекращенное уголовное дело в отношении несовершеннолетнего или материалы об отказе в его возбуждении;
- 2) постановление комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, содержащее ходатайство о направлении несовершеннолетнего в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа;
- 3) характеристику с места учебы (работы) несовершеннолетнего;
- 4) акт обследования семейно-бытовых условий жизни несовершеннолетнего;



5) справку органа внутренних дел, содержащую сведения о правонарушениях, ранее совершенных несовершеннолетним, и принятых в этой связи мерах воздействия;

6) заключение медицинской организации о состоянии здоровья несовершеннолетнего и возможности его помещения в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа;

7) заключение психолого-медико-педагогической комиссии о результатах комплексного обследования несовершеннолетнего, содержащее рекомендации по оказанию ему психолого-медико-педагогической помощи и определению форм его дальнейшего обучения и воспитания.

Данные материалы перед их направлением в суд представляются для ознакомления несовершеннолетнему и его родителям или иным законным представителям, которые имеют право пользоваться юридической помощью адвоката, иметь представителя, давать объяснения, заявлять ходатайства, обжаловать принятые решения.

Материалы о помещении несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа рассматриваются судьей. В суд вызываются несовершеннолетний, не подлежащий уголовной ответственности, его родители или иные законные представители, а по усмотрению судьи и иные лица. Участие прокурора и адвоката в рассмотрении указанных материалов является обязательным.

В начале заседания судья объявляет, какие материалы подлежат рассмотрению, кто их рассматривает, а также представляет участников рассмотрения, разъясняет их процессуальные права и обязанности. После этого оглашаются необходимые документы, исследуются материалы, имеющие значение для принятия обоснованного решения, заслушиваются выступления несовершеннолетнего, его родителей (законных представителей), иных лиц, прокурора и адвоката.

По результатам рассмотрения материалов судья выносит постановление, которое подлежит оглашению в судебном заседании.

В постановлении судьи указываются наименование суда и фамилия судьи, вынесшего постановление, дата рассмотрения материалов, сведения о несовершеннолетнем, и иных лицах, участвовавших в рассмотрении материалов, обстоятельства, установленные при их рассмотрении, а также излагается принятое решение о направлении несовершеннолетнего в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа с указанием срока применения этой принудительной меры воспитательного воздействия и помещении его в центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органа внутренних дел на время, необходимое для доставления несовершеннолетнего в указанное учреждение.

Копия постановления судьи в течение трех суток вручается под расписку либо высылается несовершеннолетнему, его родителям (законным представителям), а также органам и учреждениям, обеспечивающим исполнение указанного постановления. Подлинник постановления хранится в суде.



Несовершеннолетний, достигший возраста четырнадцати лет, либо его родители или иные законные представители или по их просьбе адвокат могут обжаловать в вышестоящий суд постановление судьи в течение 10 суток со дня получения копии указанного постановления. В случае пропуска указанного срока по уважительным причинам он может быть восстановлен судьей или председателем суда по просьбе заинтересованных лиц. Постановление судьи может быть отменено по протесту прокурора, а также независимо от наличия протеста прокурора председателем вышестоящего суда.

Исполнение постановления судьи обеспечивают:

- 1) центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей - в части доставления несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа;
- 2) орган, осуществляющий управление в сфере образования, - в части предоставления путевок для направления несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа в течение 20 суток со дня получения запроса о выдаче путевки;
- 3) администрация специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа - в части обеспечения исправления и реабилитации несовершеннолетнего в течение срока его содержания в указанном учреждении.

Основная трудность при направлении несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа заключается в подготовке большого количества документации, как видно из материалов статьи. Многие сотрудники к этому не готовы. Это влечёт за собой малое количество направлений несовершеннолетних в подобные учреждения. В то же время именно специальные учреждения закрытого типа, в отличие от воспитательных колоний Федеральной службы исполнения наказания России, обладают большим воспитательным потенциалом, так как основными их задачами являются не исполнение наказания, а реабилитационный процесс в отношении подростков с девиантным поведением. Для того, чтобы направление подростка в специальные учреждения закрытого типа не являлось проблемой необходимо организовать процедуру обучения в различных формах для сотрудников различных государственных учреждений, заинтересованных в реабилитации подростков, совершивших противоправное деяние, но не вставших ещё на стойкий преступный путь.

Библиографический список:

- Федеральный закон от 24.06. 1999 года №120 "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних".
- Приказ МВД РФ от 26.10.2013г. №845 «Об утверждении Инструкции по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел».
- Приказ МВД РФ от 01.09.2012. №839 «О совершенствовании деятельности центров временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей».



УДК 37

Kashtanova M.N., Lapteva A.S. MODELLING OF COMPLEX SYSTEM OF PREVENTION OF ASOCIAL BEHAVIOUR OF MINORS

In article methodological basics of the organization of scheduled maintenance with minors in a condition of educational space of school are covered. The experience of creation of a complex of additional measures of prevention of asocial behavior of minors introduced under the direction of the Center in Kirovsky district of St. Petersburg is presented.

Keywords: prevention, asocial behavior, social situation of educational institutions, complex of additional measures for prevention of asocial behavior of minors.

Каштанова М.Н., к.пед.н., методист, аналитик ГБОУ ЦПМСС Кировского района Санкт-Петербурга; Лантева А.С., директор ГБОУ ЦПМСС Кировского района Санкт-Петербурга, E-mail: abasha@list.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы организации профилактической работы с несовершеннолетними в условии образовательного пространства школы. Представлен опыт создания комплекса дополнительных мер профилактики асоциального поведения несовершеннолетних, внедряемый под руководством Центра психолого-медико-социального сопровождения в Кировском районе Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: профилактика, асоциальное поведение, социальная ситуация образовательных учреждений, комплекс дополнительных мер по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних.

Проблема совершенствования профилактической работы в области асоциального поведения чрезвычайно актуальна на сегодняшний день. Это связано с тем, что несмотря, на множество различных видов деятельности в рамках профилактики, использования всевозможных подходов к организации профилактической работы, число несовершеннолетних, демонстрирующих проявление асоциального поведения не уменьшается.

Исходя из теории, можно выделить наиболее распространенные подходы к организации профилактической работы в образовательной среде, которые активно используются:

- *информационный подход* - подход, основанный на распространении информации об опасности того, что влечет за собой асоциальное поведение. Концептуальной основой подхода, является донесение информации о том, как опасно употребление ПАВ и к чему это может привести (стратегия запугивания); какие действия являются противоправными и т.д. Такой подход может дать лишь



толчок к уменьшению проявления асоциального поведения в среде несовершеннолетних;

- *подход, основанный на роли социальных влияний.* Разработанные в рамках этого подхода программы профилактики основываются на определении структуры сети социального влияния и состоят из следующих компонентов: тренинг устойчивости к социальному давлению; “прививки” против воздействия средств массовой информации; информация о влиянии со стороны родителей и других взрослых; коррекция нормативных ожиданий и т.д.;

- *подход, основанный на деятельности, как альтернативы проявления асоциального поведения.* Сторонники данного подхода предполагают, что значимая деятельность является альтернативой асоциальному поведению;

- *подход, основанный на укреплении здоровья.* Важной составляющей концепции укрепления здоровья является жизненная компетентность. В этом контексте наибольшее значение приобретают защитные факторы здоровья — в контрасте с концепцией факторов риска. Основной целью программы является пропаганда здорового образа жизни - развитие здоровой личности, проявляющей здоровый жизненный стиль, в котором поведение человека рассматривается не изолированно, а вместе с социальной сетью личности;

- *подход, основанный на эмоциональном обучении.* В рамках этой концепции целью профилактического воздействия является развитие навыков распознавания и выражения эмоций, повышение самооценки, определение значимых для индивида ценностей, развитие навыков общения и принятия решений. Недостатками данного подхода являются односторонность, ограниченность в определении причины различного рода асоциального поведения. Оценка специалистами эффективности данного подхода свидетельствует о разочаровывающих результатах. Основная часть данной модели стала центральным компонентом развивающихся в последнее время программ развития жизненных навыков.

Наиболее перспективными подходами профилактики, на сегодняшний день считаются:

- *подход, основанный на формировании жизненных навыков.* Навыков личного поведения и межличностного общения, которые позволяют людям контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать умение жить вместе с другими и вносить изменения в окружающую среду. Теория социального научения и теория проблемного поведения являются основой этого направления, позволяя, с одной стороны, приблизиться к пониманию причин возникновения асоциального поведения, а с другой стороны, создать потенциально эффективные профилактические стратегии. По сравнению с другими подходами модель программ развития жизненных навыков оценивается исследователями как имеющая шансы быть наиболее успешной.

- *интегративный подход,* представляющий собой варианты комбинаций профилактических стратегий (компонентов), использующихся при реализации выше перечисленных подходов.



Однако существует ряд проблемных ситуаций в условиях образовательного пространства, которые необходимо разрешить, прежде чем осуществлять профилактическую работу:

- проблема системности осуществляемой профилактической работы, критериев ее оценки, модели организации профилактической работы;
- проблема учебно-методического обеспечения для проведения профилактической работы (учет требований ФГОС, программ, использующих интегративный подход);
- проблема компетентности, необходимости целевой подготовки всех категорий специалистов, работающих с детьми, подростками и молодежью;
- проблема взаимодействия различных ведомств, государственных учреждений и негосударственных организаций, и семьи (проблема социального партнерства).

В связи с этим, Государственное бюджетное образовательное учреждение «Центр психолого-медико-социального сопровождения в Кировском районе г. Санкт-Петербурга» (далее ГБОУ ЦПМСС), в рамках опытно-экспериментальной работы предложил создать комплекс дополнительных мер по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних. Комплекс дополнительных мер - это создание современной системной модели комплексной профилактики асоциального поведения организуемой ЦПМСС в Кировском районе Санкт-Петербурга, с учетом ее составляющих, создающих условия для ее разрешения тех проблемных ситуаций в процессе организации профилактической работы, которые обозначены выше.

Современная системная модель комплексной профилактики, организуемой ГБОУ ЦПМСС представлена следующими положениями:

- ГБОУ ЦПМСС является центральным звеном в получении и переработки информации, отражающей социальную ситуацию образовательных учреждений (далее ОУ) Кировского района (получает информацию от образовательных учреждений, обобщает и систематизирует представленную информацию, проводит исследования для анализа социальной ситуации);
- ГБОУ ЦПМСС разрабатывает инновационное программно-методическое обеспечение с учетом ФГОС для проведения профилактической работы в районе;
- ГБОУ ЦПМСС осуществляет активное взаимодействие с социальными партнерами для повышения эффективности организации и осуществления профилактической работы в районе;
- ГБОУ ЦПМСС создает условия для повышения компетентностей всех категорий специалистов, работающих с детьми, подростками и молодежью по профилактике асоциального поведения
- ГБОУ ЦПМСС осуществляет (или предлагает помощь в осуществлении ОУ) профилактическую работу с целевыми группами в рамках сетевого и межведомственного взаимодействия и социального партнерства.

Сегодня, профилактическая работа ГБОУ ЦПМСС Кировского района, организуемая в образовательных учреждениях, строится на основе решения



школы принять или не принять участие в тех профилактических мероприятиях, которые предлагает ЦПМСС (и этот выбор осуществляется чаще бессистемно). Эта ситуация оправдана, поскольку школа имеет программы профилактики, реализуемые самостоятельно, но имеет перспективы связанные с возможностью расширения использования ресурсов ЦПМСС. Эти ресурсы с одной стороны связаны с тем, что ЦПМСС может осуществлять анализ социальной ситуации в районе (в образовательных учреждениях) посредством: систематизации информации, которая поступает от школы в виде баз данных ДО, НС, ВШК и ОДН, информации в результате проведения опросов участников образовательного процесса, диагностики обучающихся. И как следствие подбора для образовательного учреждения того спектра услуг, который является актуальным в решении тех или иных проблем асоциального поведения. С другой стороны, ЦПМСС является источником разрабатываемого методического материала, с учетом ФГОС и актуальных перспективных подходов профилактики.

С учетом вышесказанного, для анализа социальной ситуации образовательных учреждений, ЦПМСС осуществляет следующий алгоритм – проводит исследования ОУ района (по их запросу) по следующим направлениям: среда и диагностика обучающихся.

Под социальным партнерством в контексте представленной модели профилактики, понимается согласованный по цели, задачам, содержанию, направлениям деятельности, времени и месту проведения особый тип взаимодействия субъектов профилактики: ОДН, КДН и ЗП, органов полиции, центров помощи семье и детям, школы и т.д., а также социального окружения подростка - семьи и общественности. Педагогическое социальное партнерство является одним из основных рычагов воспитательного воздействия на детей группы риска.

Эффективность профилактической работы в представляемой модели также зависит от создаваемых ЦПМСС дополнительных возможностей, повышения уровня знаний в области профилактики асоциального родителей обучающихся, а также всех категорий специалистов, работающих с несовершеннолетними по профилактике асоциального поведения.

Разработка программно-методического инструментария является важным звеном в апробации модели системной профилактической работы в районе. Задачи, которые были поставлены при разработке данного инструментария - это учет требований ФГОС и возможности использования перспективных подходов к организации и осуществлению профилактической работы.

В качестве инструментария, предлагается:

- программа профилактики, имеющая модульную структуру в соответствии с выделенными направлениями профилактической работы;
- разработанные памятки-алгоритмы предупреждения асоциального поведения обучающихся для специалистов службы сопровождения, классных руководителей, и других специалистов, работающих с детьми, подростками и молодежью по профилактике асоциального поведения.



- разработанные мероприятия по профилактике асоциального поведения в рамках реализации модели профилактики (социальные акции с привлечением социальных партнеров, марафоны, квест-игры и др.).

При этом, основными принципами профилактической работы будут являться следующие.

Аксиологичность – ценностная ориентация, направленная на формирование приоритета общечеловеческих ценностей.

Многоаспектность – сочетание различных направлений (социальный, психологический, образовательный, медицинский и правоохранительный аспект)

Дифференцированность – решение задач профилактики с учетом возраста, степени вовлеченности ситуацию, социального и профессионального статуса адресатов.

Последовательность – поэтапная реализация целей и задач профилактических программ

Комплексность – согласованное взаимодействие на межведомственном и профессиональном уровнях.

Реализация программы профилактики предполагает проведение цикла занятий в течение года, по выделенным направлениям организации профилактической работы: занятия, направленные на овладение выделенными компетенциями, занятия, направленные на актуализацию ценностей и занятия информирующего характера по актуальным проблемам проявления асоциального поведения в среде несовершеннолетних. При этом занятия информирующего характера предусмотрены для обучающихся, а также родителей и педагогов; в ходе проведения занятий с обучающимися направленными на овладение компетенциями и занятиями на актуализацию ценностей, разработаны родительские собрания, все это необходимо для повышения их компетентностей в решении вопросов несовершеннолетних в области асоциального поведения.

Выбор компетенций и актуализируемых ценностей определен с учетом обращения к ФГОС и целью формирования личностных результатов обучающихся. Но необходимо отметить, что овладение предлагаемыми компетенциями, будет способствовать формированию интегративных субъектных качеств личности, появление которых является свидетельством повышения уровня социально-психологической зрелости несовершеннолетних, определенных в концепции социально-психологической зрелости личности как интеграция социальных и индивидуальных компонентов зрелости (Галаватских М.М. Леонов Н.И.).

В результате проведенных исследований в Кировском районе Санкт-Петербурга, анализируя ответы несовершеннолетних на вопросы, связанные с причинами, побуждающими к асоциальным действиям, мотивами к употреблению психоактивных веществ и др., подростки демонстрируют незрелые суждения связанные с недостаточным уровнем сформированности социально-психологической зрелости.

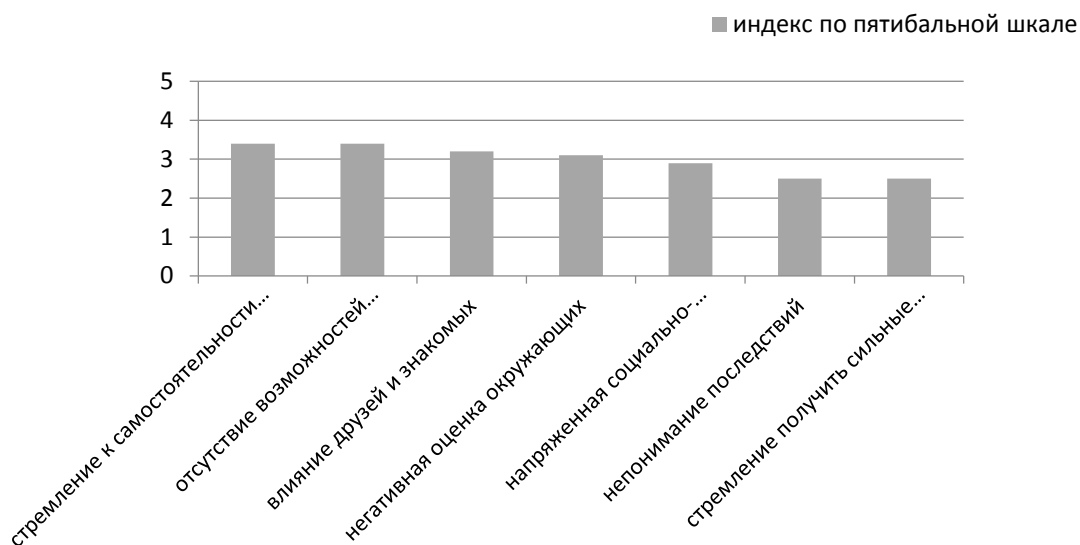
В исследованиях, проводимых в Кировском районе СПб специалистами ГБОУ ЦПМСС по теме «Выявление причин и условий совершения преступлений



и правонарушений несовершеннолетними» в 2014 году на вопрос какие факторы способствуют совершению правонарушений по мнению подростков, обучающие 8-10 класса в своих ответах называют такие причины как: потому что хочется больше независимости, большое влияние друзей и знакомых, т.е. демонстрируют неспособность самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них и т.д. см. диаграмма 1.

Диаграмма 1.

Факторы, способствующие совершению правонарушений по мнению подростков



Среди возможных путей предотвращения преступлений /правонарушений подростки называют следующие:

- повышение ответственности родителей за поведение своих детей (58%),
- возможность достойного дополнительного заработка для подростков (43%),
- правовые знания о последствиях совершения преступления (правонарушения) (40%),
- вовлечение подростка в кружки, секции, волонтерское движение по интересам (36%),
- своевременное обращение к специалистам (социальный педагог, психолог, юрист и т.д.) (32%).

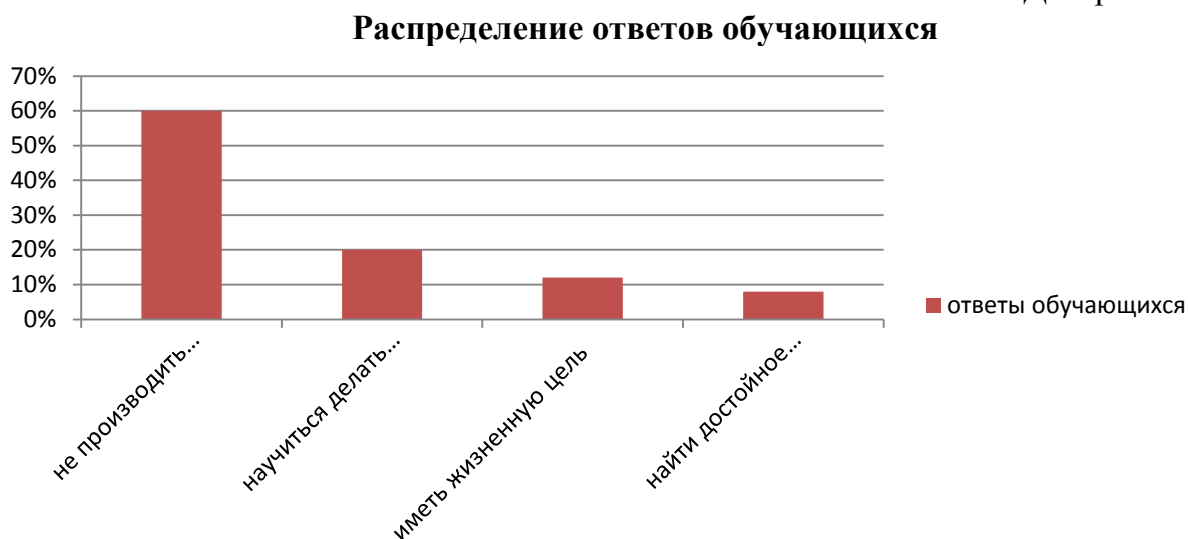
В исследовании по вопросам осведомленности обучающихся на предмет употребления психоактивных веществ, проводимого среди 6-х классов Кировского района в 2014 году.

Перед обучающимися стоял вопрос о возможных предложениях по прекращению употребления табака, алкоголя, наркотиков в нашей стране. Из четырех представленных вариантов ответов на этот вопрос, наибольшее количество голосов получил ответ – не производить подобную продукцию 60%, а вот ответы: – воспитывать в себе умение делать разумный выбор, выбирают 20%



обучающихся, иметь жизненную цель – 12%, найти достойное времяпровождение 8%. См. диаграмму 2.

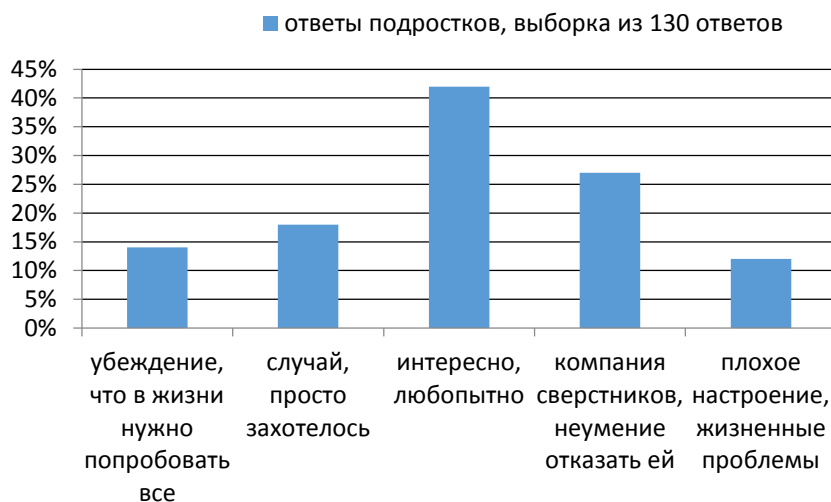
Диаграмма 2.



В исследовании 2015 года по Кировскому району «Мониторинг здоровья обучающихся и ситуации с употреблением наркотических и психоактивных веществ несовершеннолетними», подростки также выражают социально-психологическую незрелость. Так, на вопрос, что толкает на употребление психоактивных веществ (среди тех, кто уже пробовал наркотические вещества), ответы связаны с неумением принимать самостоятельные решения, делать ответственный выбор (см. диаграмма 3).

Диаграмма 3.

Факторы, побуждающие подростков к тому, чтобы попробовать наркотические вещества.



Все эти исследования позволили определить гипотезу организуемой и в дальнейшем осуществляемой профилактической работы:

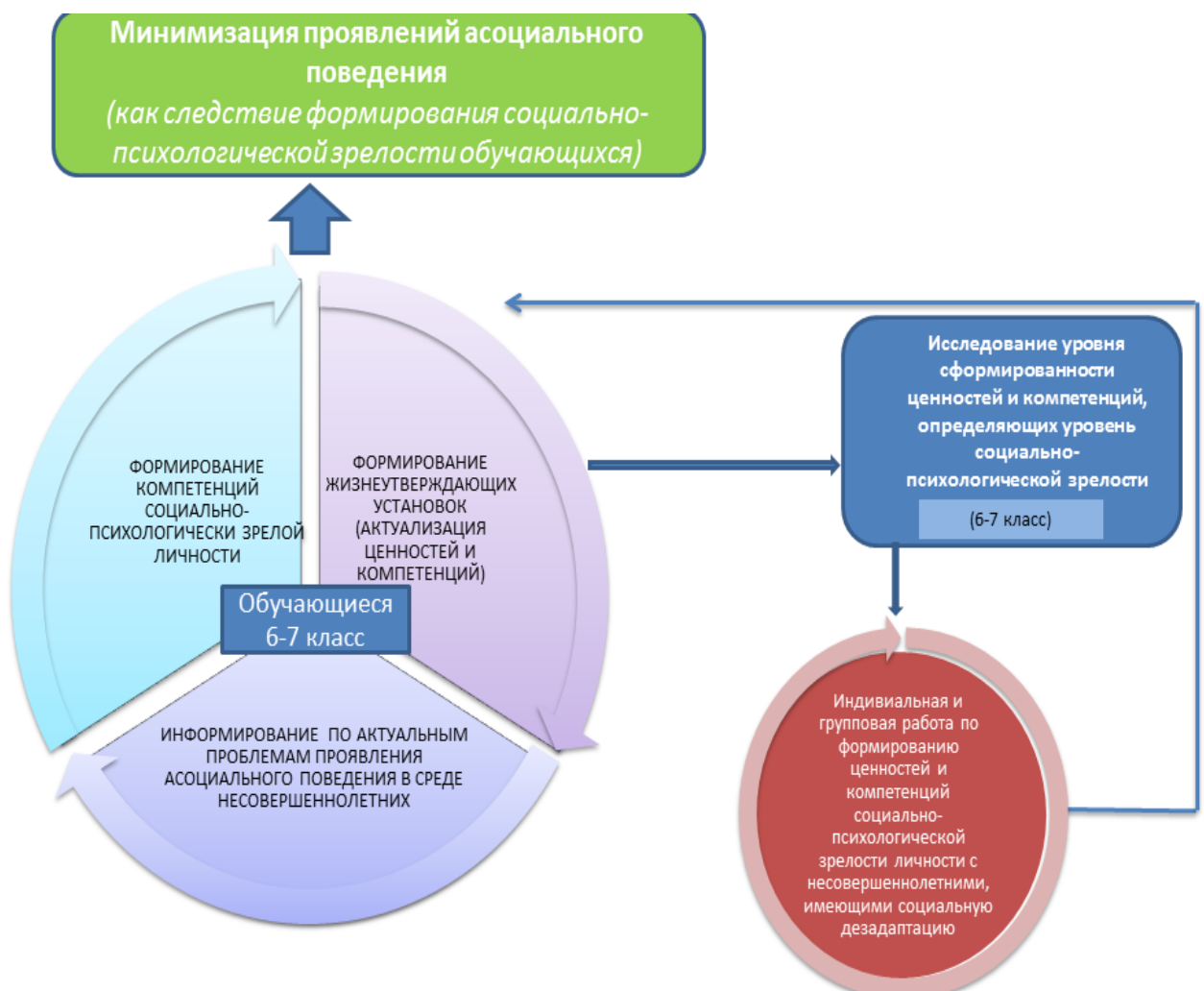


Организация и осуществление профилактической работы согласно современной системной модели комплексной профилактики заключается в том, что повышение уровня социально-психологической зрелости обучающихся, путем формирования определенных ценностей и овладения компетенциями, определяющих развитие интегративных субъектных качеств личности, способствует снижению проявления асоциального поведения в среде несовершеннолетних.

Организация предложенной профилактической работы с обучающимися в рамках первичной профилактики представлена на схеме 1.

Схема 1.

Схема реализации программы профилактической работы в ОУ района



В схеме определены следующие моменты организации профилактической работы:

- выбор ОУ для реализации программы профилактики асоциального поведения, в ходе апробации районной модели профилактики;



- обоснование возраста обучающихся, вошедших в профилактическую работу;
- описание организации и проведения исследования (диагностики, в ходе доказательства гипотезы организованной профилактической работы с обучающимися);
- возможности диагностики с целью выявления детей группы риска;
- организация занятий с детьми группы риска;
- оценка результативности организации и проведения профилактической работы в соответствии с выделенными критериями.

Библиографический список:

1. Дронова Е.Н. Правовые основы социальной профилактики наркомании в детской и подростковой среде // NovaInfo.ru. - 2014. - №20. - С.120-124.
2. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития//Вопросы воспитания. - 2010. - №2(3). - С.9-20.
3. Abashina A. Neglected child as a victim of a socio-dispositional conflict // Russian Sociology on the Move / Ed. by V.A. Mansurov. – Moscow: RSS, 2010.



АСПИРАНТСКИЕ ТЕТРАДИ

УДК 374

Furaeva O.G. DEVELOPMENT OF INFORMATIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS. The article discusses the technique of working with students, based on the integration of disciplines, allowing to create conditions for the development of cognitive activity of children of primary school age.

Keywords: integration, the zone of proximal development, speech activity, problematic issue, association, reflection, collaboration, pedagogical techniques.

Фураева О.Г., учитель начальных классов ГБОУ СОШ №365 Санкт-Петербурга, E-mail: olgafuraeva777@gmail.com

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассмотрена методика работы с учащимися, основанная на интеграции учебных дисциплин, позволяющая создать условия для развития познавательной активности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: интеграция, зона ближайшего развития, речевая деятельность, проблемный вопрос, ассоциации, рефлексия, сотрудничество, педагогические приемы.

С поступлением в школу ребенок приобретает новый социальный статус. Теперь он – школьник. Появляются новые обязанности, предъявляются новые требования, отношения с ребятами строятся как отношения учебного сотрудничества. Сюжетно-ролевая игра перестает занимать место ведущей деятельности. Позиция многих родителей и педагогов такова: ребенок должен усвоить материал программы. Это негативно сказывается на отношении ребенка к процессу обучения: он постепенно теряет интерес. Но именно начальная школа должна обеспечить познавательную мотивацию, способность к сотрудничеству, сформировать основы нравственного поведения ученика. Младшему школьнику должны быть предоставлены условия для развития рефлексии, для формирования универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность к организации самостоятельной учебной деятельности, считают Кривых С.В., Аристова Т.А. [1].

В 2008 году я вошла в состав творческой группы учителей ГБОУ СОШ №365 Санкт-Петербурга «Новое образование». Мы разработали такую систему работы с детьми, которая позволила перестроить взаимоотношения участников учебного процесса, в результате этого изменилось отношение учащихся к процессу образования: сохраняется интерес и желание учиться. Мы строим целостное знание через интеграцию учебных дисциплин. В основе методики - речевая деятельность учащихся. Мы смещаем акцент с активной деятельности учителя на



активность детей: учитель ведёт учеников по пути к новому знанию, используя ряд приёмов, а учащиеся самостоятельно добывают новую информацию, анализируют, используют ее в различных учебных ситуациях, формируя для себя картину мира и находя в нём своё место.

Что ребенок делает с удовольствием? Правильно, играет. Ему интересно, он **хочет** играть. Выготский говорил: «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений». А если и мы перестроим наш урок с самого начала и предоставим ребенку возможность играть, но в нашу игру и по нашим правилам? Давайте попробуем.

Я начинаю урок с актуализации знаний учащихся. Ребенок актуализирует свой опыт, расширяя его границы за счет взаимодействия с соседом, под руководством учителя, раскрывает свой потенциал. Чтобы включение в учебную деятельность проходило естественно, я использую индуктор - прошу нарисовать некий предмет (урок «Дороги»), прослушать музыкальный фрагмент (урок «Дерево»), рассмотреть иллюстрации или слайды (урок «Солнце») и т.д. Ребенок начинает работать, чувствуя заинтересованность: что же будет дальше? Желание узнать нечто новое уже овладевает им. Начиная с 1 класса, мои ученики знакомятся с понятием ассоциации. Ассоциативный ряд, который озвучивают все желающие, позволяет детям пробудить имеющийся у них опыт, знание.

Тему урока представляем в виде проблемного вопроса, ответ на который потребует активной деятельности с информацией. Проблемный вопрос застаёт ребенка врасплох. Включаются память, воображение, мышление — активизируются психические процессы. Ребенок, опираясь на свой личный опыт, пытается дать ответ. Но имеющегося опыта маловато, и вот здесь ребенок начинает **хотеть** получить новое знание.

Информация для работы предоставляется поэтапно, когда дети начинают понимать, что их знаний недостаточно для ответа на проблемный вопрос, для подтверждения своей позиции, для аргументации.

Л.С. Выготский говорил: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой... Развитие есть результат обучения». Поэтому далее следует работа с текстом, который доступен пониманию «слабого» ученика и интересен «сильному».

При организации самостоятельной работы с текстом я использую прием маркировки: предлагаю детям воспользоваться цветными карандашами. Известную информацию выделяем одним цветом, новую, самую важную и интересную – другим, ключевые слова обводим самым ярким цветом. Это помогает детям в работе в парах или в группе при пересказе заинтересовавшей их информации, для аргументации своей позиции, когда ученик должен высказать целостную мысль. Кроме того, выделяя нужную информацию, ребенок неоднократно перечитывает текст, запоминая значительную его часть. Дети работают с учетом зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский): одни дети обработали лишь часть текста (принцип посильности, доступности), другие – весь текст.



Информация, с которой работает ученик в течение урока, должна быть противоречивой. Это очень важный момент. Противоречие побуждает к более глубокому погружению в проблему. Противоречие – разрыв – ребёнок преодолевает в результате своей деятельности на уроке. Например, урок «Дерево». В первом тексте говорилось о музыкальных инструментах, сделанных с использованием древесины. Дети прослушали музыкальный фрагмент Шестой симфонии П. И. Чайковского, который вызывал сильнейшие эмоции. А следом – видеоряд, демонстрирующий вырубленные опушки, выкорчеванные пни. Вот он – разрыв. С одной стороны, дерево дарит нам музыку, с другой – мы должны срубить дерево, чтобы её получить. Что же делать? Каким может быть выход из данной ситуации? Дети выстраивают свое мировоззрение, постепенно, шаг за шагом проникая вглубь проблемы. Адольф Дистервег говорил: «Плохой учитель преподносит истину, а хороший – учит её находить». И дети ищут.

Промежуточные результаты своей деятельности учащиеся оформляют в виде письменных или устных высказываний. Некоторые формулируют свою позицию с помощью 3 – 4 предложений, у других это полноценный рассказ (помним о зоне ближайшего развития). Итоговый текст, как ответ на проблемный вопрос, отражает не только знания, которые приобрел ребёнок, но и его личное отношение к предмету изучения.

Работая с информацией, учащиеся не только развиваются сами, но и помогают одноклассникам: слушая товарища, дети дополняют свои записи, запоминают ту информацию, с которой не смогли поработать самостоятельно. А это и есть сотрудничество. Кроме того, работа в парах и группах позволяет развивать речь всех участников процесса: говорящих, слушающих, воспроизводящих. Я учусь сам, я учусь вместе с тобой – это необходимая составляющая Нового Образования.

Психологи Д.Боду, Р.Кеог и Д.Уокер указывают, что рефлексия может стать фундаментом для образовательного процесса. Обучение на основе рефлексии эффективно уже потому, что рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида». Рефлексия позволяет ребенку понять, что было важно для него сегодня, о чем он задумался, открывая для себя новое знание, к каким выводам пришел. Для проведения рефлексии используется прием «Неоконченное предложение» - ребенок выбирает одно из неоконченных предложений и строит устное речевое высказывание.

Таким образом, используя различные приемы работы с информацией и формы деятельности, мы создаем развивающую среду, условия для развития познавательной активности учащихся.

Библиографический список:

1. Кривых С.В., Аристова Т.А. Обучение младших школьников грамотности средствами речемыслительной деятельности // *European social science journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2012. - № 1(17). – С.56 – 71.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. - М.: Педагогика, 1991. - Т. 2
3. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. - Мн.: Высшая школа, 2002.



4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
5. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2011.

УДК 374

***Puzyna N.V.* THE ROLE OF MUSICAL EDUCATION IN CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT.** The article shows the role of musical education in the development of child's personality. It also shows the influence of music on the children's moral and ethical development and their music tastes.

Keywords: music, musical education, aesthetic education, cultural values.

Пузына Н.В., учитель музыки ГБОУ № 8 «Музыка», Санкт-Петербург, E-mail: GorshkovaVV@gup.ru

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В статье рассматривается роль музыкального воспитания в формировании личности ребенка, а также влияние музыки на развитие духовных и нравственных идеалов детей и их эстетический вкус.

Ключевые слова: музыка, музыкальное образование, эстетическое воспитание, духовные ценности.

В непростых условиях современной социальной реальности мировой экономической кризис распространяется и на область образования и воспитания, в том числе и художественного. Наблюдается тенденция разрушения традиционных форм досуговой культуры. Образующийся культурный вакуум нередко приводит к стагнации и деградации личности. Люди забывают, что положительные эмоции, увлечение любимым делом, интересный досуг являются основой формирования и развития личности. Наиболее действенным средством профилактики личностной стагнации, особенно в детском возрасте, является искусство.

Искусство является важнейшим средством приобщения личности к общечеловеческим духовным ценностям посредством собственного внутреннего опыта, через личное эмоциональное переживание. Естественно и ненавязчиво, вводя ребенка в контекст культуры человеческих отношений, оно выражает и формирует отношение человека ко всем явлениям бытия и к самому себе. Искусство способствует активизации чувственной сферы человека, стимулируя мыслительную деятельность, способствуя появлению новых идей, увеличивая творческий потенциал сознания.

Музыкальное искусство, непосредственно и сильно воздействующее на человека уже в первые годы его жизни, занимает большое место в его общем культурном развитии. Музыка – постоянный спутник человека на протяжении всего его жизненного пути. Она, по выражению Стендаля, является единственным



искусством, проникающим в сердце человеческое так глубоко, что может изображать даже переживания его дум. Многие писатели, композиторы, педагоги и музыковеды делают акцент на то, что работу по музыкально-эстетическому воспитанию детей необходимо вести регулярно и систематически, что оно должно входить составной частью в ту деятельность, которую ведут педагоги по воспитанию гармонически развитого человека. В этом процессе особенно большое значение имеет музыкальная работа с детьми. Это – основа, без которой музыкальная пропаганда в массах никогда не сможет принести полноценных результатов. Уровень музыкальной культуры подрастающего поколения в настоящее время во многом зависит от решения проблем эстетического и нравственного воспитания и образования.

Музыкальное искусство – яркое, выразительное и значимое средство формирования целостной личности ребенка. Путь воздействия музыки на сознание самобытен – музыка обладает своим «языком», своей «речью». Музыка и связанная с нею деятельность вызывают у ребенка особую потребность, желание общаться с нею, а по мере возможности и «рассуждать» в ней (термин, введенный Д.Б. Кабалевским). Лишь в условиях создания эстетической атмосферы успешно осуществляется всестороннее развитие личности ребенка. Таким образом, музыкально-эстетическое воспитание есть не самоцель, а средство всестороннего, гармонического развития личности.

Музыкальное воспитание может быть не только индивидуальным, но и коллективным. К.Д. Ушинский отмечал, что хоровое пение особенно сближает всех поющих и объединяет их общим переживанием в «одно сильно чувствующее сердце». Во время хорового пения, коллективного движения под музыку хорошо и раскованно чувствуют себя в том числе и неуверенные дети. В условиях коллективного музыкального воспитания всегда можно предложить детям задания, разные по степени сложности, что создаст оптимальные условия для индивидуального развития каждого ребенка.

Музыкальные занятия оказывают положительное влияние на общую культуру поведения ребенка. Произведения различных жанров настроения, разные виды деятельности и учебные задания способствуют динамичному развитию ребенка, воспитанию у него творческой инициативы. При выполнении детским коллективом игровых заданий каждый ребенок должен соблюдать определенные правила, проявлять организованность, быстроту реакции, кому-то уступить, кому-то помочь. Все это способствует воспитанию культуры общения, поведения, создает условия для формирования и развития нравственных качеств личности ребенка.

Основой теории музыкального воспитания детей являются огромные познавательные и воспитательные возможности музыкального искусства. Впечатления и переживания, испытанные в детском возрасте, отличаются глубиной и силой, они порой неизгладимы; правильное использование музыкального искусства для углубления этих впечатлений является важной задачей, которую стремятся реализовать педагоги в процессе воспитания детей. Они пользуются музыкой как одним из средств эмоционально-образного



познания ребенком окружающей жизни, формирования его личности. Ребенок, приобщаясь к музыкальной культуре и усваивая способы музыкально-художественной деятельности, всесторонне развивает и обогащает свою личность.

Музыка оказывает влияние на психику, настроение, физиологию, волю слушателя. Музыкальные произведения различных жанров могут оказывать как возбуждающее, так и успокаивающее воздействие, вызывать как светлые, радостные, так и грустные, меланхоличные эмоции. Музыкальное воспитание имеет большое значение для детей всех возрастных групп. Музыка играет значительную роль в развитии мышления, воображения, внимания, памяти, эмоциональной сферы, нравственно-эстетических потребностей, познавательных способностей. Музыка активизирует восприятие и представление, будит фантазию и воображение. В ней отражены жизненные явления, обогащающие человека (а ребенка в особенности) новыми представлениями.

Музыка также отражает страницы истории человечества. Знакомясь с музыкальными произведениями, ребенок получает ответы на многие интересующие его вопросы. Музыка может носить информативный характер, что значительно повышает уровень знаний малыша об окружающем мире. Музыка волнует маленького слушателя, вызывает ответные реакции, глубокие эмоции, знакомит с жизненными явлениями, рождает ассоциации. Кроме того, музыка способна объединить детей в единые переживания, стать средством общения между ними.

Музыкальное воспитание рассматривается в музыкальной педагогике как важная и неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения, результатом которого является формирование общей культуры личности. В наше время музыкальное воспитание рассматривается не как сфера, доступная лишь избранным детям, обладающим выдающимися способностями, но как составная часть общего развития всего подрастающего поколения. Выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский полагал, что музыка является мощным средством эстетического воспитания: «умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания» [4, с.61].

Музыкальному воспитанию можно дать определение в широком или в более узком смысле.

В широком смысле музыкальное воспитание – это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, развития идейно-эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. В таком понимании – это воспитание Человека.

В более узком смысле музыкальное воспитание – это развитие способности к восприятию музыки. Оно осуществляется в различных формах музыкальной деятельности, которые ставят своей целью развитие музыкальных способностей человека, воспитание эмоциональной отзывчивости к музыке, понимание и глубокое переживание его содержания. В таком понимании музыкальное воспитание – это формирование музыкальной культуры человека [1].



Музыкальное воспитание ребенка необходимо начинать как можно раньше, чтобы приобщить его ко всему многообразию музыкальной культуры. Музыкальное воспитание в детском саду оказывает благоприятное комплексное воздействие на развитие детей – как в духовном, культурном, личностном плане, так и в физическом посредством выполнения различных заданий и упражнений.

Дошкольный возраст – это период, когда закладываются основы личности ребенка, начинают проявляться его способности, идет активное психологическое и культурное развитие. Ребенок в этом возрасте открыт к восприятию к информации и способен реализовать себя практически в любой сфере. Музыка открывает для ребенка широкие возможности для творчества, позволяет избавиться от излишней стеснительности, «открыть» себя миру. Музыка помогает в развитии не только непосредственно музыкальных способностей детей, но и способствует социализации ребенка, подготавливает его к переходу во взрослую жизнь, а также закладывает основы для дальнейшего развития его духовной культуры.

В последние десятилетия в музыкальном образовании обозначились кризисные тенденции. Общеобразовательная школа, призванная способствовать духовному развитию школьника и его приобщению к мировому культурному наследию, по-прежнему недооценивает роль искусства, в том числе и музыкального, в формировании личности.

Факт выделения музыкальных школ в самостоятельную образовательную структуру имел не только позитивные, но и негативные последствия. Передача функции музыкального воспитания специализированному учебному заведению – детской музыкальной школе – отрицательно сказалось на массовом музыкальном воспитании.

Практика показывает, что значительная часть выпускников музыкальных школ, несмотря на достаточно высокий уровень успеваемости и качество приобретенных знаний и умений, не испытывает потребности в дальнейшем самообразовании, в нахождении среди духовных ценностей и дальнейшем приобщении к достижениям музыкальной культуры. К тому же, немало детей подросткового возраста прерывают обучение в музыкальной школе, так и не получив начального музыкального образования. Роль же уроков музыки в общеобразовательных учреждениях невелика. Процесс приобщения к музыкальной культуре сводится до уровня необязательного. Опросы, проведенные среди школьников, показывают, что уроки музыки воспринимаются как "лишние уроки", как напрасная трата времени на "скучные песни" и изучение "нудных биографий композиторов". И в то же время мнение подростков об уроках музыки в современной школе и отношении их к музыке кардинальным образом различаются. Школьники воспринимают музыку как "средство познания себя", "помощника в тяжелое душевное время и друга в счастливые моменты жизни", как "что-то необъятное и непознанное, без чего нельзя представить свое существование". Однако, многолетние традиции и особенности музыкального образования сложились так, что в общеобразовательной школе обязательные уроки музыки для старшекласников не предусмотрены. Примерно в этот же



период, как правило, завершается процесс получения дополнительного музыкального образования в детских музыкальных школах и школах искусств. Таким образом, и основное, и дополнительное музыкальное образование завершается именно в то время, когда в нем особенно остро нуждается формирующаяся личность старшеклассника. А ведь именно в этот период у ребят происходит формирование мировоззрения, нравственных идеалов и ценностей, эстетического вкуса. Тем не менее, старшеклассники довольно активно интересуются музыкой, но, как правило, только той, которая популяризируется в СМИ и считается модной и современной. Таким образом, формируется односторонность предпочтений, поверхностность знаний о музыке. Полученные ранее фундаментальные музыкальные знания и навыки либо утрачиваются, либо растворяются в потоке музыкального суррогата.

В подростковом возрасте особенно важно помочь подрастающему поколению выбрать правильные жизненные ориентиры, сформировать мировоззрение, основанное на высоких нравственных идеалах. Старшеклассник должен ощутить себя полноценной личностью, которая обладает высоким интеллектуальным уровнем, культурой поведения и способностью к самореализации и самоопределению, а музыкальное искусство – это одно из самых эффективных средств эстетизации сознания.

На пороге нового столетия особенно остро стал ощущаться разрыв между научно-техническим прогрессом и состоянием духовного развития, внутренней культуры людей. Выход из кризиса многие педагоги и ученые видят в изменении самого человека, в раскрытии и реализации его духовного потенциала. Необходима реализация идей эстетического воспитания, которая поможет решить важнейшую задачу развития творческих способностей подрастающего поколения, способного воспринимать и эмоционально переживать духовное наследие предыдущих поколений, создавать красоту и гармонию в окружающем мире. Эстетическое воспитание, в том числе и музыкальное – значительная позитивная общественная сила, эффективное средство пробуждения и развития истинно человеческих качеств, лежащих в основе полноценной, развитой личности.

Библиографический список:

1. Климчинский П.В. Роль музыкальной культуры в развитии личности // Музыка в школе. - 2013. - № 5. - С. 51-54.
2. Петренко С.С. Использование музыкальных игр в процессе развивающего музыкального образования в дошкольном возрасте // Вестник Челябинского государственного педагогического университета/ - 2014. - № 9-2. - С. 106-113.
3. Самовик О.А. Детские музыкальные школы и детские школы искусств в системе современного модернизирующегося музыкального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2013. - № 2 (117). - С. 62-67.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, Радянська школа, 1969.
5. Тагильцева Н.Г. Развитие творческой активности детей в системе дошкольного и школьного музыкального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2012. - № 3. - С. 206-207.



УДК 376

Absalimov R.R. THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION TEACHERS IN THE PROCESS DIDACTIC SUPPORT. This article discusses the development of media education teachers in the process of didactic support.

Keywords: media education, information activity, pedagogical technologies, information technologies

Абсалимов Р.Р., соискатель ТОГИРРО, Тюмень, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В данной статье рассматривается вопрос развития медиаобразования педагогов в процессе дидактического сопровождения.

Ключевые слова: медиаобразование, информационная активность, педагогические технологии, информационные технологии.

Современное общество характеризуется процессами глобализации, которые охватили все сферы человеческой деятельности, сопровождающиеся интеграционными явлениями за счет сетевого взаимодействия посредством Интернет технологий. Не случайно идет такой интерес к вопросам педагогических технологий в контексте информационных, которые определяют необходимость развития медиаобразования педагога. Суртаева Н.Н [1] отмечает, что, реализуя современные идеи гуманизации образования, сам педагог должен быть творческой личностью, обладать определенным уровнем культуры, в том числе медиа, способной к самореализации, самораскрытию и самосовершенствованию, чему способствуют педагогические технологии и информационные.

Реализация гуманистических идей - это не просто декларация, а возможность на этой основе «технологизировать» процесс гуманизации, что и позволяет рассматривать процесс использования педагогических, информационных технологий, как ориентирующий на проектировочную деятельность педагога в ходе построения образовательного процесса, для чего педагога нужно обучить этому. Нами исследуется проблема дидактического сопровождения педагогов в процессе развития медиаобразования. Дидактическое сопровождение информационной активности педагога возможно в процессе применения педагогических технологий, которые не могут пониматься как просто совокупность методик. Многие авторы указывают на четыре составляющие педагогических технологий: оценку, результативность признака, диагностику как выделение главных факторов, методику, построенную с учетом результатов диагностики и средства интенсификации обучения. В «техническом» понимании технологии, на первый план выходят такие ее характеристики, как воспроизводимость, устойчивость результатов, возможность передачи другому,



этапность и алгоритмичность осуществления и др., что и дает возможность использовать их как дидактическое сопровождение при развитии информационной активности педагога. Выбор технологии как средства дидактического сопровождения в процессе развития медиаобразования педагога это вопрос компетентности, опыта, здравого смысла, чутья, самосознания, самовыражения обучающего, целевых установок, в том числе установок на личностно - ориентированное обучение, на это и нужно обращать внимание в системе повышения квалификации.

Информационные технологии обладают значительным потенциалом, для решения задач развития, обучения, за счет того, что позволяют строить образовательный процесс с учетом индивидуально-личностных потребностей как обучающегося, так и обучающего. Медиаобразование взаимосвязано с информационной активностью педагога, выступая, с одной стороны, как средство достижения этой активности, а с другой стороны выступает результатом, показателем ее развития. На это обращается внимание в профессиональном стандарте педагога, где особое место среди компетенций, предъявляемых к современному специалисту отводится развитию информационной компетенции, медиакультуры, что невозможно без информационных технологий. Избрав в качестве инструмента развития медиаобразования сопровождение, мы обратились к исследованию этого явления в педагогической литературе. Было установлено, что в современной педагогической литературе термин «сопровождение» в большей степени рассматривается применительно к решению различных проблем детей, особенно в контексте решения образовательных проблем, так называемых «особых детей» а вопросы взрослых, педагогических кадров значительно реже рассматриваются в контексте сопровождения.

В педагогической литературе нет единства мнений в понимании термина «сопровождение». Понятие «сопровождение» рассматривается очень широко: как деятельность различных социальных институтов по оказанию помощи различным категориям населения, как практическая деятельность специалиста по решению конкретных проблем, как реализация различных программ помощи и поддержки, и т.д. Сопровождение рассматривается:

- как сфера деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие со школьником в процессе оказания ему поддержки в принятии решения об избираемой деятельности, личностном становлении, и самоутверждении (М.Р. Битянова, Е.А. Козырева Л.Г. Тарита, и др.);

- как поддержка в развитии личности (Е.В. Бондаревская, С.А. Расчетина, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

- как технология в профессиональной деятельности педагога, как метод, (Э.М. Александровская, О.А.Иванова. В.А. Лазарев, Н.Г. Милованова, Н.Н. Суртаева и др.);

- как деятельность педагога, направленная на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития (В.А. Айрапетова, С.В. Кривых, А.В. Мудрик, Т.Г. Яничева и др.).



Как систему профессиональной деятельности педагога, направленной на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия сопровождение рассматривает М.Р. Битянова [2], а целью сопровождения автор видит в том, чтобы организовывать взаимодействие, направленное на развитие самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Такой подход автор называет "парадигмой сопровождения", акцентируя внимание на деятельностную направленность. Сопровождение в качестве идеологии и метода работы предполагает следование за естественным развитием личности с учетом возрастных особенностей; создание условий, среды для самостоятельного творческого развития, профессиональных выборов.

Е.А. Козырева рассматривает сопровождение как принцип профессиональной деятельности педагога, как технологию работы, и как направление профессиональной деятельности педагога [3]. Говоря о дидактическом сопровождении информационной активности педагога при развитии медиаобразования, мы, делаем акцент на это педагогическое явление как принцип профессиональной деятельности педагога. Если при дидактическом сопровождении педагога будет заложена стратегия, принцип на развитие информационной активности, можно ожидать повышения уровня его медиаобразования, как явления лежащего в основе ноосферных идей, которые еще в середине XX века развивал В.И. Вернадский.

На современном этапе имеется множество исследований, которые рассматривают ноосферные идеи, без которых невозможно рассмотрение сущности медиакультуры, средств медиа. Ноосфера, или информационная среда, на современном этапе имеет огромное значение для человека его жизнедеятельности, профессионального роста. Составляющим информационной среды является - Интернет, который выступает как часть этой среды. На стадии разработок теории информационной среды деятельность педагога связывали с поиском, обработкой, передачей информации, приобретением знаний, что и описывается медиакультурой, медиаобразованием.

На современном этапе Интернет рассматривается не только как источник информации, но и как средство предоставления возможности общения с открытым пространством, получения информации неофициального, официального характера, осуществления сотрудничества и взаимодействия в мультикультурной среде, если говорить о педагогическом сообществе, то это возможно через дидактическое сопровождение информационной активности педагога.

На сегодняшний момент это один из немногих источников для осуществления межкультурной коммуникации и развития межкультурной компетентности, формирования медиакультуры, который можно активно использовать в педагогическом процессе в образовательных организациях. Исследования, проведенные нами, к сожалению, показывают, низкую информационную активность педагогов, которая зависит от учебного предмета, который преподает педагог, его возраста. Чем старше педагог, тем ниже у него



уровень информационной активности, и ниже уровень медиаобразования, чем моложе педагог, тем выше уровень информационной активности, и выше уровень медиаобразования, хотя исключение мы также обнаружили. Изучение же содержания и проблематики информации, которую получают педагоги разных возрастов, говорит о том, что более молодые педагоги интересуются реже профессиональной информацией, чем педагоги в возрасте, это подтверждает необходимость обращения внимания на проблему информационной активности и развития медиаобразования. В связи с этим, особым аспектом, значимым в повышении квалификации педагогов становится, так называемое, медиаобразование, влияющее на уровень его медиакультуры.

По вопросу медиаобразования в педагогической литературе существуют разные точки зрения, обозначены положительные стороны и недостатки медиаобразования. Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа А.А. Журиным предложено понимание медиаобразования как:

1) практической деятельности учителя и учащихся по подготовке детей к использованию средств массовой информации и к пониманию роли СМИ в культуре и восприятию мира;

2) педагогической науки, изучающей влияние средств массовой информации на детей и разрабатывающей теоретические вопросы подготовки учащихся к встрече с миром СМИ;

3) образовательной области, содержанием которой являются знания о роли СМИ в культуре и восприятии мира и умения эффективной работы с информацией СМИ.

Медиаобразование (от лат. media – средства) – изучение закономерностей массовой коммуникации. Его задачи: подготовить человека к жизни в современных информационных условиях, к восприятию информации, научить понимать ее – «декодировать» сообщения, критически оценивать, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

В документах Совета Европы «медиаобразование (mediaeducation) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакультуру, понимаемую, как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации.

В проектировочные умения, необходимые для самовыражения, саморазвития личности в процессе использования педагогических технологий входят: умения удерживать профессиональную педагогическую позицию, реализовывать и развивать свои способности, управлять своим эмоциональным состоянием, воспринимать позитивные возможности как собственные, так и учащихся, овладевать «эталоном» труда, осуществлять поиск необходимой информации,



использовать возможности информационно-коммуникативных технологий как дидактического средства, что не может быть без повышения уровня медиаобразования и медиакультуры. Поиск форм, методов сопровождения педагога в процессе развития медиаобразования остается одной из актуальнейшей проблемой повышения квалификации педагогических кадров.

Библиографический список:

1. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве. – Омск: ИРООО, 2009. – 189 с.

2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

3. Козырева Е.А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей // Школьный психолог. - 2001. - № 33. - С.34.



ОСОБОЕ МНЕНИЕ

В данной рубрике мы начинаем публиковать статьи авторов, имеющих особое мнение. При этом позиция авторов может не совпадать с мнением редакции.

УДК 374

Teleshov S.V. SAVE CAN'T BE DESTROYED (an open letter to the teachers of Russian schools). In the article author reflects on the fate of education in Russia in connection with the introduction of the use, carrying out historical parallels.

Key words: general education, the unified state exam.

Телешов С.В., к.пед.н., учитель школы № 635, Санкт-Петербург, E-mail: hismethodik@mail.ru

СОХРАНИТЬ НЕЛЬЗЯ РАЗРУШИТЬ (открытое письмо учителям школ России)

В статье автор размышляет о судьбе российского общего образования в связи с введением ЕГЭ, проводя исторические параллели.

Ключевые слова: общее образование, единый государственный экзамен.

*«...практика оценки реальности
только с помощью нарисованных
на бумаге цифр порочна в принципе,
поскольку автоматически порождает
подгонку реальности под требуемые
показатели»*

Русский репортёр. – 2009. - № 45. - С. 22

Как образно когда-то сказала, подводя итоги сдачи ЕГЭ, на августовском педсовете губернатор С.-Петербурга: «наконец-то учителям перестали выкручивать руки...»². Большая всё-таки оптимистка, да к тому же ещё и доверчивая, была наша Валентина Ивановна! Проверяет ведь ЕГЭ компьютер (хотя проходной балл на выходе всё равно умело регулируют люди, причём по разным предметам минимальный проходной балл – почему-то разный (!), т.е. отметка «неудовлетворительно» имеет, оказывается, не одинаковый «вес» у разных предметов - тут никакая n-балльная система оценивания не поможет никогда); но ведь остаются ещё годовые, полугодовые и четвертные (иногда триместровые) отметки. Так что раздолье для выкручивания рук - полнейшее.

До сих пор в нашем регионе (а как в Ваших, коллеги?) учитель, поставивший неудовлетворительную отметку в четверти (о годовой вообще страшно сказать)

² Матвиенко В.И. Наша новая школа // Петербургский дневник. - 2009.



«ставит её самому себе» (это цитата из прямой речи нашего/вашего зам. директора по учебной работе, т.е. старшего завуча, а то и директора). Мотивация не ставить «неуд» имеется сильнейшая:

1) ты плохой учитель, плохо учишь, не можешь научить, не умеешь;

2) или, наоборот, ты замечательный учитель, первой (высшей) категории, что же одного-то этого не можешь научить; посмотри - рядом коллеги, у которых этот же ученик успешен (эти тезисы озвучиваются и наедине, и прилюдно);

3) хорошо, поставил «два» хоть бы и справедливо, но ученик-то уйдёт в соседнюю школу (если речь идёт о 10-11-х классах), нам же придётся класс закрыть, ведь и так набрали только один и тот еле-еле, не забывай про подушевое финансирование: и ты, и коллеги останетесь без нагрузки;

4) ученик имярек (обычно это девятиклассник) станет хорошим шофёром, слесарем и т.п., поставь ему «три», он всё равно из школы уйдёт после этого класса;

5) впоследствии можно не пройти аттестацию, а то и уволят;

6) и вообще «Против рожна трудно прати»... С годами ретивые администраторы освоили и новую лексику: «надо всем дать шанс» и «отметка – в пользу ученика» (это о кандидатах на второй год).

Теперь в Приморском районе (глава администрации Н.Г. Цед) всё в порядке.

Сделаем паузу, посмотрим на европейский опыт по этому вопросу (опыт, правда, малодоступный, даже для плавно чередующихся Министров обрнауки со всем их штатом чиновников): «Иstekший год для учебного заведения - это только некоторое время, для учителей - новый круг их деятельности, для учеников же - это по преимуществу движение вперёд, поднимающее их вперёд на новую ступень... Те, кто заслужил этого переходят в следующий класс, к более сложным занятиям, к другим учителям. Это общая награда, которую надо *заслужить* вниманием и прилежанием... Дело в том, что не всегда ученики по истечении определённого времени неизбежно переходят в следующий класс, каким бы не представлялось им самим их поведение и успехи. Учителя, если бы они думали только о *себе* (курсив всюду автора цитаты - С.Т.), охотно освободились бы от таких учеников, с невнимательностью, леностью и прочими недостатками которых они должны были бороться в течение года. Но более высокие соображения налагают на них обязанность вопреки тому, что было бы приятнее им, вопреки ожиданиям учеников и, может быть, также и родителей, переводить в следующий класс только по заслугам... эти учреждения (т.е. школы - С.Т.) ответственны перед правительством за то, что выпускают непригодных для него лиц, равно как и перед родителями за то, что подают необоснованные надежды, которые впоследствии всё равно не сбываются и лишь могут повлечь за собой напрасные затраты и упущенные возможности... Пусть это оставление в прежнем классе будет для них стимулом для большей заботы об учёбе...»³.

³ Г.В.Ф. Гегель. Речи директора гимназии / Работы разных лет. - Т. 1. - М., 1972. - С. 410-412.



Следствием фальшивых аттестатов и сертификатов не станет ли во весь рост следующая проблема: «я имел возможность видеть, что невежество лиц, получающих свидетельство для поступления в университет, объемлет все степени и подготовка... для более или менее значительного количества таких субъектов (уже после их зачисления в университет - С.Т.), иной раз должна была бы начинаться с орфографии родного языка... честь и уважение университетского образования не умножается от допуска таких совершенно незрелых юношей (и девушек тоже - С.Т.) - это, вероятно, не нуждается в дальнейших комментариях»⁴ (впрочем, в 1823 г., возможно, это было действительно понятно всем без комментариев - С.Т.) - а ведь этой проблеме, у нас до сих пор «невидимой» (как в сказке «Голый король», помните, коллеги «сказку» про невидимое платье короля), исполняется 190 лет!

С одной стороны, может ли НАМ, гордым россиянам быть указом некий выпускник некоего Тюбингенского университета (подумаешь, какой-то там Гегель), который и директором-то гимназии был всего 8 лет (хотя то, о чём он говорит по прошествии почти 200 лет сегодняшним педагогам: не ангажированному администратору и нормальному учителю понятно и после одного-двух лет работы). С другой стороны, может быть только российский опыт сможет нам помочь в этом щекотливом вопросе. Рассмотрим в связи с этим деятельность Мариинского института, созданного императрицей Марией Феодоровной⁵.

Императрица, предполагая, что способнейшие выпускницы из её институтов будут предназначены к педагогическому поприщу, именно учебной стороне отводила весьма существенное место. Вот, что говорит Императрица о постановке учебного дела, в созданном ею в 1797 г. Мариинском институте в том отделе своего плана (у неё ведь и план был, у немецкой принцессы, просто беда какая-то, на наши дОмы - С.Т.), который носит название «Etude»: «1) На первый год все воспитанницы должны заниматься изучением трёх языков, письмом на них, счётом и маленькими работами (рукодельными). 2) *Первый* же год даст возможность видеть дарования воспитанниц; экзамен будет произведён лицами, которых я назначу и которые определяют успехи воспитанниц, а равно и подаваемые ими надежды, и добавляют для тех, которые будут назначены для *второго* года (курса), более распространённое знание катехизиса, языков, письма (правописания); к ним должны присоединиться арифметика, рисование и вышивание. Слабые останутся изучать те же предметы первого года. 3) В конце *второго* года снова будет экзамен: успевшие (успешные - С.Т.) будут проходить дальнейший *третий* год (курс) учения. Сюда присоединятся: география и история, и будут продолжаться арифметика, рисование и работы. Слабья

⁴ Г.В.Ф. Гегель. Доклад Королевскому прусскому министерству просвещения / Работы разных лет. - Т. 1. - М., 1972. - С. 566.

⁵ Материалы исторической конференции, посвященной 250-летию со дня рождения императрицы Марии Фёдоровны, проходившей в школе № 209 С.-Петербурга. 17 ноября 2009. - СПб., 2009. Архив автора.



останутся для прохождения прежнего. 4) По окончании *третьего* года возобновляется экзамен, и более точно определяется круг образования воспитанниц. Успевших следует усовершенствовать в языках, расширить изучение ими религии, географии, истории, рисования и изящных работ, умения вести счётные книги (бухгалтерию). Слабые остаются при изучении русского языка и религии, занимаются чтением и письмом и всеми доступными им работами... Их не следует утруждать учением в собственном смысле: их надо занимать ближайшими сторонами хозяйства и его точнейшим изучением; даже книги им надо давать такие, которые излагают именно эти предметы. Все такие дети образуют отдельный класс, который надо назвать *вторым*; но поступление в него детей надо определять не иначе как на 4-й год пребывания их в институте»⁶. (Пояснение: в институт принимали девочек с 10 лет; предусматривалось всего два класса, по три года обучения в каждом; начиная со 2-го класса (т.е. со второго трёхлетия учёбы, для тех, кто не оставался на повторный курс/курсы в 1-ом классе) происходила бифуркация: появляются общеобразовательный класс и класс профессиональный (так в тексте - С.Т.). Самым ранним возрастом для выпуска из профессионального класса может быть возраст 16 лет и 3 месяца, а самым поздним - 18 лет; для общеобразовательного класса - соответственно 17 лет и 6 месяцев и 18 лет, «если только познания в науках, языках и искусствах достаточны и *характер прочно установился*»⁷. Срок пребывания воспитанницы в классе определяется не годами, а успехами (курсив всюду Императрицы - С.Т.).).

Нет, судя по всему и российский опыт нам нипочём (впрочем, он весь какой-то царский). Свой собственный - домотканый, кондовый, начальствобоязненный гораздо милее. «Нашему ндраву не препятствуй» - это о наших наробрнауковских (всех уровней) и губернских вождях. Прекрасно зная, что учителям десятилетиями выкручивали руки (но никогда в этом вожди не признавались), так проговориться: «теперь не выкручивают» (подчёркнуто нами - Авт.). Bravo!⁸ К слову сообщу, что в довоенный период учеников оставляли на второй год часто, а потом эта линия была свёрнута почти на нет (это я знаю доподлинно, т.к. в нашей семье учителя работают с 1920 г. непрерывно и в блокаду, и по сию пору: есть, что и с чем сравнить).

В одной петербургской школе, правда, после серьёзного прокола на ЕГЭ в 2009 г. (один ученик, которого и мытьём, и катаньем - учителей, естественно, - переводили из 8-го класса - в 9-й, из 9-го - в 10-й, из 10-го - в 11-й, в итоге остался даже без аттестата зрелости - почти по Гегелю: «необоснованные надежды») завуч градус обвинений резко снизила. Но весьма ненадолго - вскоре ей вручили звание Заслуженного учителя России, и она снова воспарила духом: всё встало на свои места.

⁶ Модзалевский Л.Н. Императрица Мария Феодоровна и Ея первый женский институт. - СПб., 1894. - С. 21.

⁷ Ibid., С. 22.

⁸ Впрочем, скорее всего моё мнение – это лишь искривление официальной линии.
– Авт.



А есть ещё отделобразовательные монстры, которые считают число отметок в одной клетке: ни дай тебе ... поставить две отметки в одну клетку – растопчет⁹. Эти деятели тянут на звание Народного учителя, не меньше.

Вот бы о чём говорить на педсоветах, коллеги. Или о том, что школа не должна давать дипломы, а только учить¹⁰. Но ведь это страшновато будет? Поэтому мы заслушиваем дежурные фразы о процентах успеваемости. Исключительно административные доклады о перспективах (учителя здесь просто лишние). Играем в аккредитации, проектную деятельность (которой надо охватить *каждого* ученика, начиная с начальной школы). В массовой школе больше подозрения должен вызывать учитель, у которого из года в год нет неуспевающих (хотя, конечно, и такое возможно). А никто не пробовал хотя бы год-другой поработать вообще без всякой отчётности об успеваемости, без оглядки на цифры, ориентируясь на конечный результат - ЕГЭ; ведь в регионах эксперимент шёл с 2000 года и теперь легко можно сверить успешность на выпускном экзамене и успешность по годам обучения, начиная с 6-7 класса? До сих пор нигде в печати нет данных о последующей успеваемости бывших школьных выпускников и их учебной судьбе хотя бы до 3-го курса вуза - это разве не было бы поучительно и полезно^{11, 12}? Вот это была бы рефлексия, так рефлексия, мониторинг, так мониторинг.

Кстати, о заголовке. Речь, как Вы, надеюсь, поняли, идёт о нашей российской школе. Где бы Вы, коллеги, поставили запятую? Всё равно? Или уже поздно?

⁹ «Грешит» этим одна из специалистов ОО Калининского района – однако, специалист! – Авт.

¹⁰ Кашин Н.В. Средняя школа и права по образованию. - М.: Издание К.И.Тихомирова. - 1909. - 15 с.

¹¹ Лисичкин Г.В., Леенсон И. А. О содержании курса химии общеобразовательной школы и об остаточных знаниях выпускников, которые больше не будут учить химию // Химия: методика преподавания. - 2006. - N 1.

¹² Лисичкин Г.В. Проблемы преподавания естественнонаучных дисциплин в школе [Электронный ресурс]: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194354489&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 06.09.2015.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «АКАДЕМИЯ профессионального образования» приглашает к сотрудничеству научно-педагогических работников и руководителей учреждений профессионального образования, докторантов и аспирантов, работодателей и специалистов служб занятости, а также всех заинтересованных лиц. Авторы представляют статьи на русском языке объемом от 0,5 до 1 авторского листа (20 - 40 тыс. знаков). Статья должна быть научной или практической работой и иметь теоретическую новизну и ярко выраженный научный уровень.

Просьба направлять материалы в адрес редакции: Россия, 192007, Санкт-Петербург, ул. Курская, д.21А, ФБГОУ ДПО «ИНОВ» или по электронной почте: **inov@инов.рф** с пометкой «материал для публикации».

Требования к оформлению материалов:

- текст должен быть набран в текстовом редакторе Microsoft Word; размер шрифта (кегель) – 13, тип – Times New Roman, межстрочный интервал – одинарный, без переносов;
- параметры страницы: все поля по 2,5 см; отступы в начале абзаца – 1,27 см;
- схемы и таблицы должны иметь заголовки, размещаемые над схемой или таблицей; рисунки – подпись под рисунком, рисунки должны выполняться по ширине текста в формате *.jpg, *.bmp;

Структура материалов:

- 1) УДК (берется из библиотечных каталогов);
- 2) на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- 3) на русском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- 4) текст статьи; библиографические ссылки в тексте статьи выделяются квадратными скобками, в тексте статьи должны быть ссылки на библиографические сноски;
- 5) библиографический список оформлять Р 7.0.5 - 2008 (<http://www.ifap.ru/library/gost/7052008.pdf>) в порядке цитирования, а не по алфавиту.

Порядок рецензирования рукописей

1. Все статьи, направляемые в журнал, должны иметь рецензию доктора наук по соответствующей специализации, заверенную в отделе кадров в установленном порядке. Рукопись статьи и рецензия высылаются на адрес редакции.
2. В редакции рукопись статьи проходит техническую (наличие всех элементов статьи и соблюдение необходимых требований) и научную (оригинальность, научная новизна, теоретическая значимость) экспертизы.
3. Рукописи, не прошедшие экспертизу, возвращаются авторам на доработку.