

**ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

№ 2(7)

2017

Научный редактор / Scientific editor

Ветров Ю.П., доктор педагогических наук, профессор/
Vetrov Y.P., Advanced Doctor, Professor

Редакционная коллегия / Editorial board

Андриенко Н.К., кандидат педагогических наук, доцент/
Andrienko N.K., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Галустов А.Р., доктор педагогических наук, профессор/
Galustov A.R., Advanced Doctor, Professor

Плужникова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент/
Pluzhnikova E.A., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Шкуропий К.В., кандидат педагогических наук, доцент/
Shkuropiy K.V., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Ответственные редакторы / Executive Editors

Плужникова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент/
Pluzhnikova E.A., PhD (Legal Sciences), Associate Professor

Шкуропий К.В., кандидат педагогических наук, доцент/
Shkuropiy K.V., PhD (Legal Sciences), Associate Professor



**«ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ,
ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ»**

**НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ**

АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2017 г.

№ 2(7)

*Выходит 2 раза в год
г. Армавир
Краснодарский край*

Тел. 8(928)2073793

Web site: <http://www.agpu.net/>

E-mail: margo2000@list.ru

Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
ПИ № ФС 77-53609
от 10 апреля 2013 года

Ответственность за
содержание статей и качество
перевода на английский язык
несут авторы публикаций

УДК-37
ББК-74
О-23

ISSN 2306-9988

© Авторы статей

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	4
--------------------------------	---

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Гладченко В.Е.

Технология фасилитации и возможности её применения в образовательном процессе	6
---	---

Дегальцева В.А.

Структурно-содержательные характеристики оценочной компетентности преподавателей и её роль в формировании индивидуальной оценочной системы ...	13
--	----

Костенко А.А., Плужникова Е.А.

Методологические проблемы определения качества образования как педагогической категории	15
---	----

Лукаш С.Н., Эпоева К.В.

Российская национальная идентичность в педагогике казачества	21
--	----

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

Комарова И.И., Третьяков А.Л.

Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации по архитектурной науке в России: исторический анализ	27
---	----

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Безбородова Е.В.

Общественно-профессиональная экспертиза как инновационный вектор развития современной государственной образовательной политики	36
--	----

Давыдова К.В., Полякова А.В.

Топонимы как ресурс для формирования страноведческой компетенции школьников на уроках английского языка	40
---	----

Семенака С.И., Кривенко Е.Е.

Психолого-педагогические условия формирования основ нравственного сознания у старших дошкольников	44
---	----

Третьяков А.Л.

Особенности информационно-правовой компетентности современных девятиклассников организаций общего образования Российской Федерации	50
--	----

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дядьков О.Н.

Особенности оценки эффективности деятельности общедоступных библиотек в контексте внедрения проектного управления в органах государственной власти (на примере Московской области)	61
--	----

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

Марданшин А.Р.

Межкультурные коммуникации студентов в образовательном процессе вуза	78
--	----

<i>Пономарева В.В.</i> Развитие профессионального и личностного потенциала будущего педагога средствами психологии	89
<i>Сечкарёва Г.Г.</i> О формировании этической культуры студентов педагогического вуза	92
<i>Шкуропий К.В., Паладян К.А.</i> Технологизация образовательного процесса в педагогическом вузе как проблема	96

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ

<i>Алдакимова О.В., Герлах И.В.</i> Добровольческий проект по профилактике социального сиротства «Ответственное родительство»	102
<i>Герлах И.В.</i> Учебно-воспитательная и организационно-творческая деятельность военно-исторического клуба	107
<i>Качалова А.В.</i> Психологическая защита личности студента вуза как актуальная проблема высшей школы	115
<i>Твелова И.А.</i> Причины девиантного поведения подростков	119

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Андриенко Н.К., Терсакова А.А.</i> Актуальные проблемы специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России	124
<i>Арцимович И.В.</i> Технологии психолого-педагогического сопровождения детей группы риска по состоянию здоровья	128
<i>Капиева К.Р., Шапиевская Д.Б.</i> Психологическое здоровье личности и его характеристики	137
Конференции и научные форумы	141
Сведения об авторах	142
ИНФОРМАЦИЯ для авторов журнала «Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы»	144

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Обращение к проблемам управления качеством современного образования и обозначение их в качестве важнейших направлений современного научного знания явилось результатом возрастающего значения качества не только в производственных процессах, но и в образовании, в обществе в целом. Развитие научных исследований в этом направлении обнаружило многогранность данного феномена, что актуализировало появление разнообразных подходов к его анализу. Это определило необходимость осознания того, что процессы управления качеством образования требуют

целостного междисциплинарного изучения с учётом факторов, касающихся как собственно управления, так и его социокультурной основы.

Анализ изменяющейся роли образования в современном мире приводит исследователей к неутешительному выводу о том, что образование не успевает за темпами развития общества. Подобная оценка социокультурной ситуации ставит вопрос о поиске новых способов работы образовательной системы, которые вернули бы ей историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни, выполняя одновременно функцию воспроизводства и сохранения, и функцию развития социума, культуры.

Возможность продуктивного решения этих проблем существенным образом осложняется отсутствием у управленческих структур различного уровня научно обоснованной политики, позволяющей перейти системе образования в целом и отдельным образовательным учреждениям от случайных разрозненных изменений к системному опережающему развитию.

Многоаспектность поставленной проблемы требует привлечения к её решению положений различных научных направлений – от экономической теории и менеджмента до социологии и общей педагогики.

В представляемом журнале анализируются методологические проблемы образования, рассматриваются тенденции и перспективы общего образования, заслуживает внимания внеуроч-

ная деятельность педагога и проблемы дополнительного образования. Раздел «Среднее профессиональное образование и высшая школа» посвящён анализу межкультурных коммуникаций студентов в образовательном процессе вуза, развитию профессионального и личностного потенциала будущего педагога средствами психологии, формированию этической культуры студентов педагогического вуза, технологизации образовательного процесса. Особое место отведено социально-психологическому образованию и воспитанию молодёжи, актуальным проблемам специального образования.

Новые междисциплинарные образовательные задачи порождают необходимость исследования современных подходов к формулированию конкурентных стратегий вузов, совершенствование организации образовательного процесса, разработку мероприятий, направленных на повышение актуальности на рынке труда образовательных услуг вузов, а в целом – на изменение в способах управления вузом, переосмысление роли и миссии вузов, выработку новых подходов и приоритетов развития. В этой связи образовательные системы и сопутствующие им педагогические явления (цели и задачи образования, технологии и методы обучения, дидактические процессы, процессы управления и др.) нуждаются в значительном расширении исследовательских методов и способов управления образованием.

Материалы журнала помогут направить научные поиски в сторону важнейшей проблемы современности – совершенствования качества подготовки конкурентоспособного выпускника вуза посредством новых управленческих механизмов.

Представляемые научные статьи интересны учителям, практикам в области педагогики.

Ю.П. Ветров, доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ,
Лауреат премии Правительства РФ в области образования,
проректор по научно-исследовательской
и инновационной деятельности АГПУ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-37.037.5

Виктория Евгеньевна Гладченко

ТЕХНОЛОГИЯ ФАСИЛИТАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье рассматривается технология фасилитации в диахроническом и синхроническом аспектах. Описывается история создания технологии, её суть, значение для улучшения взаимодействия субъектов образовательных отношений, раскрывается личность «фасилитатора», приведены семнадцать методов фасилитации. Приведены рекомендации для педагога по применению фасилитации.

Ключевые слова: фасилитация, фасилитатор, этапы фасилитации, саморазвитие.

Как найти общий язык с окружающими? Как достучаться до их сердец? Как побудить их на активную деятельность? Как избежать неловких ошибок в разговоре? На эти вопросы должен ответить любой педагог, стремящийся быть успешным в современных интенсивно меняющихся условиях жизни, где любая оплошность может стоить репутации, карьеры и т. п.

По словам Конфуция, «Есть три ошибки в общении людей: первая – это желание говорить прежде, чем нужно; вторая – застенчивость, не говорить, когда это нужно; третья – говорить, не наблюдая за вашим слушателем». Многие в мире людей зависят от эффективного общения, поэтому мы ищем лучшие методы и способы контактирования. Так наше внимание привлекает явление фасилитации, означающее в переводе с английского to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия. Это часто используемый перевод, но этот термин «фасилитация» восходит к латинскому «упрощать, способствовать, ускорять и стимулировать».

«Групповая фасилитация – это процесс, в котором человек, чья кандидатура согласована и принята со всеми участниками группы, занимающий нейтральную позицию, не влияющий на процесс принятия решений, выступает диагностом и посредником с целью помочь группе улучшить работу над проблемами, процессом принятия решений, способствуя повышению эффективности взаимодействия» [5].

По мнению К. Роджерса, «фасилитация – это человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальной доверии к человеку, постулирующий существующую в нем актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать свой потенциал» [1].

Фасилитация – это определённый способ ведения диалога, в ходе которого происходит вовлечение всех и каждого в групповую деятельность, гиб-

кое и оперативное управление данным процессом на основе создания ситуаций успеха и свободы самовыражения. Фасилитировать – означает сделать лёгким. А фасилитатор – это педагог, помогающий группе родителей улучшить способы идентификации проблем и принятия решений за счёт организации конструктивной совместной деятельности; – это ролевая позиция ведущего при организации групповой деятельности. Человек – фасилитатор должен поддерживать конструктивный диалог и оказывать одинаковое внимание всем участникам обсуждения, эффективно управляя дискуссией, но, не вступая в неё. Результатом такой встречи должно стать принятое всей группой лучшее решение по стоящей перед ними проблеме.

Когда и где появилось данное явление?

В рамках деятельности Института культурных связей в США в конце 1960-х – начале 1970-х годов развивалась программа работ поддержки групп и организаций по формированию их совместного видения будущего, где все участники имели равноправные отношения. Тогда появилась необходимость отделить в групповой работе роль организатора обсуждения от всех участников с тем, чтобы минимизировать влияние ведущего на конечный результат работы группы. Также разрабатывались методы и способы групповых обсуждений, в результате чего и возникло сообщество организаторов под названием фасилитаторы.

В середине 1980-х в Далласе (США) было создано первое локальное сообщество фасилитаторов, а в 1989 году начался процесс создания международной ассоциации фасилитаторов. Параллельно эти люди стали переносить полученный опыт и в другие сферы – менеджмент, консалтинг, коучинг. Поэтому первоначально фасилитаторы «вырастали» из консультантов по управлению и бизнес-тренеров как люди, специализирующиеся именно на организации процессов групповых обсуждений.

В распространение этой техники существенный вклад внесли:

1. Роджер Шварц, начавший обучать людей искусству фасилитации в 1980 году и выпустивший на эту тему книгу, ставшую «классикой» – «Руководство для фасилитатора».

2. Гэри Раш, создавший в 1985 году свою собственную компанию, фокусирующуюся на консультировании и обучении техникам фасилитации.

Но эффект фасилитации (улучшение индивидуального результата повышения эффективности деятельности личности в присутствии других людей) впервые был зафиксирован и описан ещё в конце XIX века. Далее его исследовали учёные Р. Зайрец, Н. Триплет, Е. Катрелл, А. Ланге, Ф. Олпорт, и др.

Разработку концепции педагогической фасилитации начал в 50-х гг. XX в. К. Роджерс совместно с другими представителями гуманистической психологии.

Среди наших соотечественников следует назвать таких исследователей, как Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина, установившие особенности этой техники, и Р.С. Димухаметов, Е.Ю. Борисенко, А.Н. Куликова, Е.Г. Врублевская, изучившие её в контексте педагогики.

В наши дни эта технология должна пользоваться популярностью во всех сферах деятельности, но в педагогике мало людей, знающих о ней и готовых к изменениям в себе, которые она за собой влечёт.

С помощью фасилитации мы раскрываем качественный резерв присутствующих как личностей, то есть раскрываем их настоящие челове-

ские качества, их потенциал. И это относится не только к ученикам, участникам группы, но и к организатору или педагогу, находящемуся в поиске лучших отношений с группой и самим собой.

Чтобы добиться успеха в такой форме общения, организатор, особенно, если это педагог, должен обладать многими «эталонными» личностными характеристиками: подлинностью, искренностью, позитивным отношением к людям, признанием правоты другого и ценности его чувств и мнений. Другими словами, быть «здесь и сейчас», говорить, слушать (режим «активного слушания»), понимать и действовать [3]. Всё это позволит участнику группы, независимо от правильности слов организатора, прочесть в его поведении, образе, мимике заинтересованность проблемой, уважение к личности. В таком случае люди с лёгкостью доверятся фасилитатору и пойдут на контакт, так как они понимают, что их мнение очень важно для принятия окончательного решения или их уважают, хотят стать им другом и т.п. Например, педагог должен учиться сам и научить учиться других, он должен живо преподносить информацию, быть актуальным, понимающим, сопереживающим, подстрекать на открытый диалог, уметь поддерживать психологически комфортную атмосферу в группе и т. д. Именно в этом и проявляется специфика педагогической фасилитации, когда мы влияем на продуктивность деятельности своим поведением, стилем общения.

Использование этой техники имеет большое значение в формировании активной, сильной, саморазвивающейся личности ребёнка, но не меньший вклад она вносит и в работу с родителями, которым не очень-то и хочется быть обыкновенными слушателями на каком-либо очередном собрании, почему они и выказывают своё недовольство новой встречей. Как же выйти из такой ситуации?

В первую очередь педагог должен понять для себя, нужно ли ему постоянно выслушивать подобное недовольство, ведь этих собраний никак не избежать, так зачем нервировать себя и окружающих, если можно найти новые необычные формы взаимодействия с совершенно разными людьми. Поэтому мы и говорим о фасилитации, которая помогает сделать педагогическое просвещение родителей именно средством, помогающим взрослым найти взаимопонимание с ребёнком, осознать роль дошкольной образовательной организации.

Мы говорим о фасилитации как о развивающем консультировании, стимулировании, воодушевлении, вдохновении, актуализации, поддержке, искусстве задавать вопросы, по итогам которого будет получен продукт совместной деятельности, общий итог.

Для получения подобного результата необходимо специальным образом выстраивать образовательный процесс, а для этого заняться собственным образованием.

Р.С. Димухаметов разработал концепцию фасилитации, создавшую теоретический фундамент для системы повышения квалификации. Её суть заключается в иницировании самоактуализации педагога посредством обеспечения ведущей роли деятельности, развития сознания, независимости, свободы выбора в воспроизводстве новых знаний, личностно-профессиональном росте. Определён алгоритм управленческих действий преподавателя и обучающегося, представленный в виде «атрибутивного кольца»:

- 1) фасилитация мотиво-образующей деятельности;
- 2) фасилитация формирования цели;
- 3) фасилитация поиска предмета познания;
- 4) фасилитация поиска метода деятельности;
- 5) фасилитация поиска средств познания;
- 6) фасилитация реализации процесса;
- 7) фасилитация рефлексии.

Что касается механизмов педагогической фасилитации, то следует сказать о понятии «отражённая субъектность», данном А.В. Петровским, который подразумевал под ней идеальную представленность одного человека в другом. В таком случае человек выступает как носитель деятельного начала, способствующего изменению взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний.

Этапы фасилитации при принятии решений:

- 1) Выбор цели обсуждения:
 - а) определение цели;
 - б) определение ограничений и критериев для принятия решения.
- 2) Анализ проблемы:
 - а) определение сути проблемы;
 - б) выявление причинно-следственных связей.
- 3) Определение вариантов решения:
 - а) выявление альтернатив.
- 4) Выбор лучшего варианта решения:
 - а) оценка альтернатив;
 - б) окончательный выбор решения [7].

Основной подход фасилитатора: задача и процесс, соглашается на условия, для обучения использует теорию, устанавливает и поддерживает культуру. Согласно этическому кодексу, «Фасилитатор выступает в роли проводника процесса и не может влиять на содержание обсуждения».

Компетенции фасилитатора, установленные международной ассоциацией фасилитаторов: создание отношений сотрудничества с клиентом (родителем, воспитанником), планирование релевантного группового процесса, создание и поддержание вовлекающего окружения, сопровождение группы к результату, построение и поддержание профессиональной базы знаний, позитивное профессиональное отношение.

Действия фасилитатора при обсуждении:

1. Чётко ставит задачу.
2. Балансирует время – «качественно и в срок».
3. Направляет дискуссию или процесс в нужное русло.
4. Помогает сделать полезный вывод из активности.
5. Вовлекает в работу.
6. Создаёт атмосферу комфорта и безопасности.
7. Усиливает или ослабляет динамику по мере необходимости.

Основной инструментарий фасилитатора:

- Разрушители льда – облегчение достижений группы.
- Номинальная групповая техника – приоритетность вопросов для достижения консенсуса.

- Множественное голосование – справедливый выбор между многими вариантами.

- Мозговой штурм – генерирование многих радикальных идей.

- Процедура Charette – проведение мозгового штурма со многими идеями и многими людьми.

- Техника Дельфи – достижение консенсуса среди экспертов.

- Концепция Достижения – достижение общего понимания вопросов.

- Ролевые игры – подготовка к трудным ситуациям.

- Избежание группового мышления – избежание роковых ошибок в процессе группового принятия решений [4].

Говоря о групповом мышлении, стоит обратить внимание на опасности технологии фасилитации. Они заключаются в формировании стадного мышления у её участников, поэтому необходимо, чтобы все члены группы проявляли активность и видели значимость высказывания своих мыслей.

Данная технология применяется при разработке проектов, проведении фокус-групп, стратегических сессий, тренингов, семинаров, совещаний, конференций, выступлений, везде, где требуется сплотить коллектив.

Основные методы фасилитации, используемые нашими соотечественниками:

1. Open Space («Открытое пространство»), которое подразумевает организацию самоорганизующегося процесса группы сотрудников, направленного на поиск решения определенной задачи функционального подразделения или компании. Используется данный метод, когда группе сотрудников (5-2000) необходимо ответить на много частных вопросов или найти решения проблем в рамках одной темы.

2. World Café («Всемирное кафе» или «Мировое кафе») – это сбор мнений группы (12-1000) сотрудников на протяжении 1,5-2 часов относительно важного вопроса или проблемы стратегического характера, касающейся как отдельного направления работы компании, так и организации в целом. Достоинством этой методики является генерирование сотрудниками большого количества идей, решений, которые тут же подвергаются сомнению и критике, опровергаются или принимаются к дальнейшей работе. В процессе обсуждения концентрируется опыт и значительный объем знаний присутствующих по заданной теме, создаются условия для взаимного интенсивного обучения.

3. Future Search («Поиск будущего») – это проведение корпоративной конференции в формате «большой группы» (40-100), которое является центральной частью интерактивного процесса. В процессе обсуждения охватываются вопросы широкого спектра, вырабатывается направление, в котором сотрудникам компании предстоит двигаться.

4. Appreciative Inquiry Summit («Саммит позитивных перемен»):

Самый широко применяемый и хорошо исследованный метод, направленный на достижение широкого спектра изменений в компании.

Благодаря данной технологии группа осваивает принятие решений в самоорганизовавшихся командах, управление границами. Кроме того, после саммита сотрудники продолжают взаимодействовать, привлекая к работе других, и могут самостоятельно организовывать и проводить подобные мероприятия, превращаясь в постоянно развивающуюся, самообучающуюся структуру.

5. Real Time Strategic Change («Стратегические изменения в реальном времени»):

Работа группы сотрудников заключается в разработке ценностей и норм, необходимых для достижения задач, стоящих перед компанией; обучении взаимодействию как эффективная команда; приобретении навыков самоорганизации; работе с реальными вопросами своих коллег, которые испытывают влияние данных вопросов. Метод стимулирует сотрудников использовать полученные навыки в повседневной деятельности в ответ на разнообразные изменения бизнес-среды, по-новому коммуницировать друг с другом, эффективно принимать решения и продуктивно взаимодействовать.

6. Work Out («Выход за рамки»):

- Разработка рекомендаций по важным для бизнеса темам межфункциональными и/или межуровневыми группами руководителей и сотрудников, с последующим обсуждением в форме открытого диалога и принятием решения по предложенным рекомендациям.

7. Динамическая фасилитация:

Это один из подходов к групповой и индивидуальной работе, который является высокопродуктивным и позволяет достигать результата по «нерешаемым» задачам. Путём открытого обсуждения, когда сотрудники говорят о действительно важных для них аспектах, удаётся добраться до сути интересующего вопроса. В данном методе (в отличие от других) нет деления на подгруппы. Для того чтобы принять участие в обсуждении, не требуется, чтобы сотрудники придерживались каких-то правил и изучали новые способы коммуникации. Есть только одно условие - говорить по очереди. Количество участников от 2 до 40.

8. Мозговой штурм:

Метод применяется, когда необходимо суммировать имеющуюся информацию + найти новые, «свежие» идеи.

Метод успешно используется, когда необходимо общее видение (понимание) проблемы (ситуации).

9. Метафорический способ:

Метод применяется, когда группа зашла в тупик или устала, требуется новая форма активности; необходимы новые, «свежие» идеи или нестандартный взгляд на ситуацию; необходимо выявить эмоциональное отношение к вопросу.

10. Поляризация мнений:

Метод применяется, когда необходимо уменьшить негативное отношение к теме, которая будет обсуждаться дальше; необходимо определить пессимистичный и оптимистичный прогноз развития ситуации.

11. SWOT-анализ:

Метод применяется, когда необходимо комплексно рассмотреть сильные и слабые стороны, возможности и угрозы имеющейся системы.

15. Описание возможных последствий (Дерево решений):

Метод применяется, когда необходимо построить эффективный прогноз ближайших и отдаленных последствий проблем, оценить их вероятность.

17. Модерация:

Метод применяется, когда необходимо: чтобы все участники могли конфиденциально высказать свои идеи; выделить содержательные классы проблем; увидеть специфику решений, которые предлагают разные группы

участников; понять, какие группы решений существуют; чтобы изначально участники поработали самостоятельно (избежать «групповых эффектов»), накопили большее количество возможных решений [2].

Методов и приёмов существует ещё очень много, педагог должен путём саморазвития, повышения квалификации находить то, что он сможет реализовать на практике. В этом ему помогут следующие убеждения:

1. Люди умны, способны и хотят действовать эффективно.
2. Предоставить метод и помочь другим им воспользоваться не менее важно, чем предложить готовое решение.
3. Группа может принять лучшее решение, чем одиночка.
4. Мнение каждого одинаково важно, вне зависимости от его должности и статуса.
5. Форма работы не менее важна для результата, чем содержание.
6. Люди более привержены тем идеям и планам, в создании которых они активно участвовали.
7. Люди примут на себя ответственность и будут следовать выработанным ими решениям.
8. Группа сама способна справляться с проблемами и препятствиями, если предоставить эффективный формат и научит эффективному способу.
9. Если группа сопротивляется, это не катастрофа, а энергия, которую можно использовать.
10. Если процесс фасилитации грамотно спланирован и проведён профессионально, то результат обязательно будет ценным [6].

Таким образом, фасилитация представляет собой ключ к новому этапу взаимоотношений людей, объединённых общей проблемой, целью. Главное, чтобы нашёлся человек, способный её применить, ведь, как говорил Шарль де Голль: «Лидер должен иметь дар зажигать огонь своей энергией в сердцах людей», а если к этой энергии прибавить известные техники взаимодействия с людьми, мы, надеюсь, сможем чаще находить компромисс в возникающих противоречиях и добиваться более качественного результата в своей деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Димухаметов Р. С., Мунарбаева Б. Г. Социально-педагогическая фасилитация как инновационная технология в образовании: разработка научно-практического курса подготовки бакалавра педагогики, педагога-фасилитатора : учебно-методическое пособие. Костанай-Челябинск, 2014. 128 с.
2. Мартынова А. В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений Организационная психология. 2011. Т.1. № 2. С. 53-91.
3. Чуева М. Ю. Педагогическая фасилитация. Опыт применения в высшей школе //Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. № 10(34). Новосибирск : СибАК, 2013.
4. Насколько мы успешны? Пособие для фасилитаторов Дополнение к Международным стандартам качества для общественно-активных школ, 2012.
5. Интервью с экс-председателем Международной ассоциации фасилитаторов IAF Мартином Гилбрейтом Консалтинговая компания «Правила игры».
6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mental-skills.ru/dict/fasilitatsiya>
7. Как завоевать уважение коллег и обеспечить эффективную работу сотрудников? Фасилитация для HR [Электронный ресурс]. URL: https://www.molga.ru/download/Facilitate_HR_Molga.pdf

УДК-378.126

Валентина Александровна Дегальцева

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОЦЕНОЧНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ЕЁ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОЦЕНОЧНОЙ СИСТЕМЫ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии

Аннотация. В статье раскрывается проблема организации преподавателями контрольно-оценочной деятельности в условиях перемещения вектора оценки со знаниевых критериев на компетентностные; обосновывается специфика индивидуальной оценочной системы преподавателя вуза и даётся её определение.

Ключевые слова: оценочная компетентность, индивидуальная оценочная система, контрольно-оценочная деятельность, преподаватель вуза.

Успешность оценивания качества образовательного процесса вуза напрямую зависит от уровня подготовки преподавателей к контрольно-оценочной деятельности в рамках вектора, задаваемого сформированной в вузе системой мониторинга. Результаты комплексной оценки качества обучения студентов, которые получает преподаватель в ходе мониторинга, позволяют ему корректировать содержательные аспекты процесса обучения, выбранные методы обучения, формы организации учебной деятельности студентов [2].

Современные инструменты контроля и оценки знаний позволяют использовать различные формы заданий, реализовывать контроль с использованием текста, неподвижных и анимированных материалов, звуков, видео и т. д. Выбирая то или иное средство, преподаватель должен всегда стремиться к всестороннему оцениванию качества результатов обучения и следованию принципа целесообразности использования выбранного новшества в учебном процессе. Например, результаты оценки, говорящие о степени подготовленности студента, сформированные с опорой на автоматизированный контроль, должны обязательно подкрепляться дополнительными сведениями о личностных особенностях студента: уровне коммуникативности, интеллектуальных способностей, ответственности и т. п. Оценка должна учитывать и сформированность у студента умений участвовать в диалоге, дискуссии, аргументированно выражать свою точку зрения, общаться и сотрудничать с иными участниками образовательного процесса (сокурсниками, преподавателями и т. п.).

Такие многофакторные измерения, детерминированные требованиями компетентностного подхода к обучению в вузе, актуализируют необходимость использования инновационных оценочных средств, адекватных современному уровню качества профессиональной подготовки, качества результатов оценивания.

Контрольно-оценочная деятельность является одним из технологических компонентов педагогической деятельности преподавателей, но при этом

осуществляется и как самостоятельный вид деятельности, имеющий познавательный, учебный, профессиональный и иной характер [1]. Поэтому контрольно-оценочную деятельность можно считать обязательной составляющей индивидуального опыта преподавания, охватывающего методологические, целеполагающие, аналитические, деятельностные, аксиологические аспекты процесса оценивания.

Выстраивая соответствующую задачам дисциплины систему оценочных процедур, т. е. моделируя контрольно-оценочную деятельность, преподаватель приходит к необходимости формирования индивидуальной оценочной системы, самостоятельного определения функций и связей между компонентами данной системы. При этом индивидуальная оценочная система преподавателя является открытой системой, способной изменяться под влиянием внешних воздействий и требований и принимающей эти воздействия, смягчающей, усиливающей или нивелирующей их.

В понимании индивидуальной оценочной системы преподавателя необходимо учесть и точку зрения Т.К. Смыковской, которая в своей работе [3] выделяет требования к разработке методической системы учителя. Уточняя данные требования в аспекте нашего исследования, можно сформулировать следующие положения:

- в проектировании преподавателем индивидуальной оценочной системы нет точности и однозначности, характерной для технического проектирования, в силу личностной направленности контрольно-оценочной деятельности в вузе;

- индивидуальная оценочная система должна учитывать не только требования к оцениванию эффективности процесса обучения, но и изменяющиеся требования к личности и профессиональному уровню самого преподавателя;

- совокупность основных принципов проектирования индивидуальной оценочной системы должна быть относительно целостной и охватывать все важнейшие компоненты и этапы современной образовательной деятельности.

В целом, под индивидуальной оценочной системой преподавателя необходимо понимать совокупность взаимосвязанных компонентов: цели, стиля преподавания, а также методической базы, включающей в себя все организационные формы, необходимые для реализации целенаправленной и методически обоснованной контрольно-оценочной деятельности, обеспечивающей не только оценку знаний студентов, но и эффективность процесса педагогического воздействия на формирование их личности и на реализацию учебно-воспитательного процесса в целом.

При построении индивидуальной оценочной системы преподаватель не только подбирает методы, технологии и средства контрольно-оценочной деятельности, но и создает некую модель образовательной деятельности, которая обеспечивает целостность и взаимодействие внутри системы «обучение – контроль».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Маряшина И. В. Проблема критериев и контрольно-оценочных процедур в системе образования (историко-педагогический анализ) // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». Йошкар-Ола : Коллоквиум, 2012. № 6-7(15-16). С. 7-23.

2. Мензул Е. В. Методы и формы контроля знаний студентов: компетентностный подход. М. : Российский гос. гуманитарный университет, 2015. 393 с.

3. Смыковская Т. К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 383 с.

УДК-37:159

**Анна Арсеновна Костенко,
Елена Артемовна Плужникова**

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии,

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В статье показана эволюция понятия «качество образования»: определена роль качества как детерминанты развития самого образования в эпоху реформирования. Определены методологические затруднения исследователей в выявлении слагаемых понятия. Установлены взаимосвязи между качеством образования и результативностью работы педагога.

Ключевые слова: образование, качество образования, мониторинг, учитель.

Проблема качества образования является одной из актуальных проблем современного образования, как среднего, так и высшего. На основе анализа нормативной и специальной литературы мы рассматриваем данную проблему в различных аспектах; разрабатываем различные модели и технологии для мониторинга качества подготовки выпускников различных образовательных организаций. Однако необходимо отметить, что в различных научных исследованиях по данной проблеме отсутствует единство в понимании основных терминов, неоднозначность ряда исходных положений.

Как мы видим, даже такая основная категория педагогики как «образование» – интерпретируется по-разному. В нормативных документах отражено всем известное определение - образование - это целенаправленный процесс обучения и обучения в интересах человека, общества и государство. Однако для многих лидеров системы образования только одна сторона была гораздо ближе: обучение, которое они также понимали как одностороннее, как «образовательные услуги». Анализ данного определения показывает, что происходит процесс упрощения терминов «образование» и «обучение», что приводит к сведению терминов «образования» и «воспитания» воедино.

По этой причине такие показатели воспитанности, как, например, честность, патриотизм, отзывчивость, не относятся к тем, для которых выражен результат деятельности педагогического коллектива как показатель измерения свойств выпускников образовательной организации. Вычитая из учебно-воспитательного процесса в его широком понимании «образова-

ние», мы получаем обучение отдельных лиц, которое закономерно становится содержанием Федерального государственного образовательного стандарта, но не уточняется в нём. Это стандарт стал основой «подушевого финансирования» «образовательных услуг» в нашей стране [1].

Как известно, понятие «качество» является философской категорией, которая выражает сущностную детерминированность объекта, неотделимого от бытия объекта, благодаря которому он именно этот, а не другой объект. Аристотель он объяснил четыре возможных контекста: наличие или отсутствие врождённых, оригинальных способностей и характеристик; наличие как переходных, так и стабильных свойств; свойства и состояния, присущие вещам и явлениям в процессе их существования; внешний вид вещи или явления.

Гегель рассматривал качество как определённую, идентичную бытию, а количество – как внешнее, равнодушное к существованию определённости, что понимало их как определённые этапы определения и самоопределения бытия. Объясняя содержание категории «качество», он вводит понятие «определённости» как эмпирическое представление качества, «свойства» как проявление качества в конкретной системе взаимодействий или отношений и «границ» как феномен дифференциации качества от других качеств. Мера качества, по мнению Гегеля, определяется количеством воздействующих влияний.

Качество объекта находится во всей совокупности его свойств. В этом случае он не состоит из свойств, но обладает ими. Поскольку каждый объект находится в очень большом, почти бесконечном числе связей с другими вещами, он имеет столько же свойств. Категория качества объекта не ограничивается его индивидуальными свойствами, и выражает интегральную характеристику функционального единства существенных его свойств, его внутренней и внешней определённости, относительной устойчивости, его отличия от других объектов или сходства с ними. Качество связано с предметом в целом, охватывая его полностью и неотделимо от него. Объект не может, оставаясь сам, потерять своё качество.

Таким образом, перенося понятие качества в образовательную сферу, мы можем предположить, что оно является его неотъемлемой чертой, ее сущностной характеристикой, если есть образование, то есть качество, нет самого качества, собственно, нет самого образования. Поэтому, мы закономерно видим зависимость: улучшение качества образования зависит от эффективного улучшения требований к образованию. Проблема качества образования, пути его повышения всегда актуальны для отечественного образования; она отражается в теоретических и практико-ориентированных разработках, монографиях, статьях и других. Ретроспективный анализ показывает, что качество образования, как, правило, понимается как достижение качества знаний учащихся. Однако видно, что многие исследователи не учитывают в полной мере философское определение качества. Во многом это связано с тем, что определение содержит противоречия между внутренними и внешними, статическими и динамическими моментами качества, между качеством объекта результата и качеством процесса, хотя в том же определении можно также увидеть их единство. По мнению других авторов [4], философское определение качества не имеет какого-либо значимого значения, поскольку в философии эта категория не носит оценочный характер,

и с этой интерпретацией качества вопрос о её измерении или другой оценке не имеет смысла.

Анализ литературы показывает, ряд авторов пользуются таким определением качества, используемым для объектов и процессов, которые сформированы и реализуются в практической деятельности. Согласно этому определению, качество продукта представляет собой сочетание его существенных свойств, значимых для потребителя; другими словами, это полезность, ценность продукта, его пригодность или пригодность для удовлетворения определённых потребностей. При такой интерпретации свойства объекта рассматриваются с позиции потребителя, а не производителя.

Выбор такого определения существенно изменяет подходы к рассмотрению концепций качества и делает проблемной методологическую основу для дальнейших исследований, выделяя ряд существенных недостатков. Данный подход позволяет нам рассматривать понятие качества образования с позиций исследователя, позволяющих выявить внешний и внутренний подходы в выявлении сущности рассматриваемых явлений, так называемый «внешне методологический». «Внешняя методология» генерирует описательно-пояснительный, а не конструктивный характер оценки качества образования, что не позволяет реально управлять им. Тем не менее, в образовании качество является первичным, и его оценка, несмотря на её важность, является вторичной.

В предложенных авторами различных системах управления и мониторинга качества образования место и роль учителя наименее определены. Но совершенно очевидно, что в этом процессе он является центральной фигурой. В многочисленных публикациях о качестве образования, его управлении и оценке рассматриваются различные аспекты этой проблемы, но в них доминирует определённый макро-педагогический и управленческий и институциональный подход, который не позволяет определить направление работы учителя как главного героя в сложной цепочке обеспечения ожидаемого эффекта [5].

Личность, особенно развивающаяся, не может полностью реализовать свои интересы, и её ожидания от образования могут являться либо примитивными, либо иллюзорными. Формирование и реализация истинных и необходимых потребностей часто происходит в юношеском возрасте, когда основной этап образования уже подходит к завершению. Потребности личности иногда не совпадают, а в ряде исключительных асоциальных случаях даже противоречат интересам государства. Особая роль в разрешении данных противоречий принадлежит прежде всего образованию.

Как показывает анализ, понимание ценностей и целей образования различными социальными группами и обществом в целом также может сильно различаться в подходах и средствах реализации. Это обусловлено прежде всего тем, что, одно и то же образование с точки зрения различных групп или структур может не соответствовать его назначению и ожидаемым результатам. Например, университеты в первую очередь интересуются степенью образования выпускников средних школ, их способностью решать когнитивные проблемы в учебных, практико-ориентированных ситуациях, готовности решать нестандартные задачи, отвечать на вызов и требования государства. На работодателей больше влияет уровень подготовки, готовность и способность решать коммуникативные и другие прак-

тические проблемы в реальных жизненных ситуациях. Всё это делает критерий качества и его мониторинг сопоставимыми и соответствующими требованиям ФГОС на различных уровнях и ступенях образования.

Необходимо выделить и другое противоречие, такое как требование к гуманизации содержания образования и его перевод в сферу рыночной экономики. Его возникновение связывают прежде всего с эпохой, когда развивающиеся рыночные отношения в России породили желание привести свою специфику и основной механизм - акт покупки и продажи - в сферу образования, взяв это за краеугольный камень даже в постановке целей. Разрешение этого противоречия лежит в плоскости осмысления его основной сущности с точки зрения культурно-цивилизационного и гуманитарного подходов. В процессе разрешения данного противоречия мы приходим к важному выводу, что образование - это не столько передача бесконечного потока информации о мире во всём мире, сколько ответ на вопрос о том, как жить в нём, особенно в условиях породившего его информационного общества.

Необходимо понимать, что рыночные механизмы по своей сущности являются эгоцентричными и имеют ограниченную применимость в сфере образования, хотя и позволяют достаточно эффективно развивать его материальную составляющую, повышать оплату труда, стимулировать деятельность обучающихся и педагогов. Это положение является одним из центральных для понимания сущности, характера образования: его глубокий смысл именно в том, что он является социальным институтом для преодоления социализации людей. Современное образование является гуманным инструментом высокой этики [6].

Результаты образования не сразу проявляются. Система образования следует не столько рыночным условиям, сколько традициям развития культуры общества. Конечно, существует определённая и очень важная связь между успехами в профессиональной деятельности и образовании, но другие факторы, слишком далёкие от качества полученного обучения (характер, личные связи и даже внешний вид человека), влияют на успех личности карьеры и жизни в целом.

Рыночный путь в России работает в нескольких направлениях. Современная рыночная конкуренция в образовании предъявляет не столько претензии к качеству товара, сколько требования к его окупаемости. Если в образовательной деятельности авторских школ время и усилия были максимизированы, то в традиционном административном реализуется принцип: чем быстрее и дешевле можно научить человека чему-то (принимая его дороже), тем лучше. В разработанных на этой основе моделях и технологиях оценки качества и его мониторинга прослеживается известный технократический подход.

Одним из показателей качества образования является потенциал научно-педагогического персонала, участвующего в его реализации. Как правило, в современных вузах в основе определения этого показателя достаточно прост - рассчитывается процент профессорско-преподавательского состава с учёной степенью в университете, а в школе - количество учителей с высокой категорией. Однако эти цифры лишь в определённой степени отражают уровень знаний учителем предмета, его способность проводить научно-исследовательскую работу. Настоящий специалист должен обладать

определёнными качествами, которые устанавливают его личную основу, но их практически невозможно измерить.

Роль педагога в современном мире изменяется с развитием информационных технологий, увеличивающего потока информации, его влияния на формирующуюся личность. Возрастающий интерес к личности педагога, его профессиональной компетентности мы связываем с реализацией современной парадигмы образования. Не потеряло актуальность известное изречение К.Д. Ушинский, что только человек может влиять на личность, только персонаж может воспитывать характер.

Вызывают тревогу существующие методы оценивания потенциала обучающихся, начиная с начальной школы. Прежде всего, это методы, которыми определяется уровень обучения, который, как правило, сводится к тестированию, ЕГЭ, интернет-экзаменам, то есть к оценке знаний, навыков. В идеале, однако, уровень воспитания и обучения следует сравнивать как при поступлении в учебное заведение, так и по результатам всего обучения и выпускных испытаний, которые на наш взгляд должны проходить с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и не носить общий, обезличенный характер. Эффективная деятельность учебного заведения, как правило, зависит от развития культурного, морального и интеллектуального потенциала студентов. Основной задачей современного образования является формирование моральных и гражданских ценностей в наших школах. Образование не является предметом «покупки и продажи», поскольку является результатом более сложных и тонких экономических и социально-культурных отношений. Преодоление «путаницы и колебания» при оценке истинного качества возможно только тогда, когда его внутренний характер полностью учитывается. Такой подход Т. Елисеева и В. Батурина предложили назвать внутренней методологией. По их мнению, только он имеет право на разумное использование, поскольку он снимает субъективизм, волюнтаризм, конъюнктуру. Согласно этому подходу, как педагог, так и учащийся несут равную ответственность за эффективность образования: качество образования, его «ценность» создаются обоими, а «производство» и «потребление» образования находятся здесь в неразрывном единстве [6].

Некоторые авторы предлагают рассматривать духовность как истинный показатель качества образования. Духовность трудно измерить, но именно в ней - степень, мера соответствия образования как производства и воспроизводства человеческой сущности, именно в духовности его главное качество. Однако, несмотря на важность этого показателя, он по-прежнему не охватывает все виды образования.

Содержание качественного образования всесторонне анализируют В.В. Краевский, И.Я. Лернер М.Н. Скаткин. Исходя из целей всестороннего развития личности и задачи овладения основами культуры подрастающим поколением, они определили четыре элемента в содержании образования. Во-первых, это знание о природе, обществе, технологии и человеке как о социальном бытии. Без знания не существует целенаправленной человеческой деятельности. Они служат основой для представлений о реальности. Но некоторых знаний для усвоения социального опыта недостаточно. Поскольку мы можем знать о каких-то явлениях и событиях, но не сможем их применить.

Второй элемент содержания образования – это накопленный человеческим опытом реализации известных ему методов деятельности, то есть на-

выков и способностей. Это могут быть навыки и способности для выполнения определённых операций. Все эти действия предшествуют знанию цели, процедуры и результатов. Поэтому каждый реализованный навык – это применение знаний на практике.

Третий элемент содержания образования – это опыт творческой деятельности. Он выполняет самую важную функцию – он обеспечивает творческую трансформацию реальности человека, её дальнейшее развитие, которое зависит от человеческой деятельности.

И, наконец, четвёртый элемент – эмоционально-сенсорный опыт – определяет отношение человека к миру, в том числе знания, к их приобретению и поиску [2].

Технологическая составляющая качества образования предполагает владение методами обучения предмета, что требует специальной подготовки учителя. У него должны быть не только разносторонние знания, причем не только его предмета, определённый уровень культуры, он должен быть знаком с различными методами, формами, техниками и технологиями преподавания дисциплин. На основе известных технологий, методов и методов обучения, а также личного опыта педагог развивает свои собственные технологические элементы, повторяя элементы, содержащие автоматизм, что обеспечивает процесс его творчества.

По мнению некоторых авторов, учитель должен строго следовать разработанным алгоритмам и быть оператором стандартизированных дидактических материалов и технических учебных пособий. В то же время он считается пассивным исполнителем «корпоративного» дидактического проекта, а его личность, культура и квалификация не играют особой роли. Между тем, нужно учитывать, что учитель является субъектом образовательного процесса: он вносит свой вклад в содержание обучения, даёт свою ценностно-смысловую интерпретацию материала, изучает и учитывает индивидуальные психологические особенности ученика в педагогическом процессе, варьирует содержание элементов материала и фокусируется на тех или иных аспектах их значимости, решает проблему непрерывности, организует повторение и пропедевтику, оптимизирует обратную связь с обучающимися.

Современный педагог, как правило, имеет возможность использовать все материальные и духовные ресурсы, чтобы научить обучающихся видеть эстетические моменты, внутреннюю гармонию в содержании изучаемой дисциплины, понять единство истины и красоты, без этого невозможно духовное совершенствование личности. Важнейшей для продуктивной профессиональной деятельности педагога является персональный компонент. Он включает в себя:

- интеллектуальное – формирование наиболее важных типов мышления;
- мораль – поведение, уважение к ученику, его личность;
- эмоциональность – любовь к своему предмету, его профессия;
- волевое – самоуправление;
- организационное – качество работы.

В этом случае это не только уровень в развитии индивидуальных свойств и качеств личности, но и позитивные взаимосвязи.

Резюмируя, мы видим, что качество образования является сложным и многогранным явлением, которое подчиняется как внутренним законам развития, так и внешним потребностям общества и личности.

Конечно, это определение недостаточно раскрывает понимание качественных целей, но многие параметры и критерии не могут быть измерены. И с точки зрения современной методологии, переход от чётких, определённых понятий к менее ясным является одним из способов сделать их более подходящими для сложной, динамичной, неопределённой реальности развивающегося образовательного пространства. Необходимость рассматривать такие нечёткие понятия с «размытым» набором признаков, обладающих большей степенью свободы их использования, коренится не столько в недостаточности человеческого разума, сколько в сложности самого мира, в отсутствие жёсткой границы и чётко обозначенные понятия, в их изменчивости в зависимости от требований личности и общества. Концепция качества современного российского образования предназначена для реализации основной задачи – повышения его эффективности и продуктивности на основе единства, слияния лучших педагогических традиций и инноваций, инновационных концепций в педагогике, взаимосвязи процессов образования, воспитания и развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. М., 1978.
2. Новое качество высшего образования в современной России: Концептуально-программный подход. М., 1995.
3. Управление качеством образования. М., 2000.
4. Мозгарев А. В., Панасюн В. П. Учитель и качество образования // Педагогика. 2007. № 1.
5. Елисеева Т., Батурич В. Качество образования: методологические основания дискуссии // Высшее образование в России. 2005. № 11.
6. Болотов В. А., Сериков В. В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. 2007. № 9.

УДК-376.7:378

**Сергей Николаевич Лукаш,
Кнарик Владимировна Эпоева**

РОССИЙСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ КАЗАЧЕСТВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье анализируется социально-педагогическая модель воспитания человека российской национальной культуры на основе воспитательного потенциала культуры российского казачества, реализующего национально-культурные традиции цивилизационного единства российского общества. Авторы обосновывают тезис о том, что прерванная сто лет назад цивилизационная мис-

сия культуры российского казачества в формировании российской национальной идентичности продолжилась в современном феномене педагогики казачества.

Ключевые слова: национальная идентичность, педагогика казачества, воспитательный потенциал культуры казачества, «российскость», человек российской национальной культуры, высшее профессиональное образование.

Одним из глобальных вызовов России в историко-культурной её ретроспективе является проблема национального единства российского общества. На решение данной проблемы нацелены, в частности, стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года и федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)». В качестве одного из приоритетов Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, утверждённая указом Президента в декабре 2016 года, выделяет возможность эффективного ответа российского общества на глобальные вызовы современности с учётом «взаимодействия человека и социальных институтов, в том числе применяя методы гуманитарных и социальных наук».

В образовательной сфере конкретизации процессов национальной консолидации и построению единой системы национального образования во многом способствовали Федеральные государственные образовательные стандарты, а также Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которые определили национальный воспитательный идеал как высоконравственную личность, «укоренённую в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 5]. Концепцией определены и содержательные ориентиры духовно-нравственного развития личности, воспитания и социализации, которыми являются «базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России» [1, с. 29].

Таким образом, стандарты и концепция определили не только целевые установки, ориентиры и компетенции, но и выявили императивы в построении национальной системы образования с учётом цивилизационных особенностей России как страны многонациональной, поликонфессиональной, бережно хранящей свой многонациональный состав. В этой связи одной из актуальных исследовательских задач выступает определение соответствующих методологических подходов, в которых наиболее плодотворно могут реализоваться идеи национально-цивилизационной идентичности россиян, выявление системообразующих феноменов, составляющих органическую социокультурную ткань российского общества.

Россия исторически развивает уникальный проект национального строительства, основанный на включении огромных территорий и этносов, их населяющих, в единое культурно-историческое пространство, сохраняя, умножая и развивая этническую уникальность народов, входящих в состав Российской Федерации. Однако, несмотря на позитивные изменения, связанные с поликультурным региональным строительством, в современном российском обществе не преодолены ещё до конца центробежные тенденции, получившие своё мощное развитие в 90-е годы XX столетия и аккумулирующиеся в культурных, религиозных противоречиях современного на-

ционального строительства России. Проблема заключается не столько в малоэффективности политических или административных мер государственного устройства, сколько в недостаточности обоснования методологических основ и отсутствии реальных социально-педагогических моделей и технологий национального строительства в современной России, базирующихся на общих для многих народов России цивилизационных основах, историко-культурных корнях, идеях и феноменах. В то же время российская национально-культурная цивилизационная парадигма, формировавшаяся в традициях многонациональности и многовекторности, содержит некие системообразующие феномены, отражающие её сущностную основу и составляющие органическую социокультурную ткань российского общества. Одним из таких феноменов является российское казачество.

В процессе своего развития казачья культура, эволюционируя от монотеистической общности к некоему общероссийскому явлению, включающему в себя представителей разных народов и религиозных конфессий (некоторые казачьи войска к середине XIX века являли собой многонациональные и поликонфессиональные образования), выработала определённые социальные парадигмы, которые обрели метакультурный характер, выходящие в своих ценностных основаниях за пределы субэтнической и сословной сущности казачества, сделавшись центрами общенационального единения и сплочения россиян [2].

Одной из таких ярких парадигм выступает идея «российскости», под которой понимается обретение народами, входящими в состав российского государства российского самосознания, их интеграция в общекультурное российское поле, признание России своим Отечеством, выработка общих культурно-воспитательных парадигм. Концепция базируется на постулатах существования наряду с официальной «имперской» Россией другой России – всегда готовой к взаимодействию с регионами, бережно хранящей свое главное богатство – многонациональный состав [3].

К середине XIX века казачество становится активным проводником и выразителем идеи «российскости» в направлении расширения границ российской цивилизации, в отношении к вновь присоединяемым народам, успешно позиционируя российскую культуру и осуществляя культурные заимствования у новых народов, реализуя тем самым важную цивилизационную миссию, вводящую народы в российское культурно-историческое пространство, выполняя роль своеобразного «плавильного котла» в формировании российской национальной идентичности [2].

Другим несомненным достижением казачьей культуры явилось то, что она внесла свою весомую лепту в консолидацию общественного сознания вокруг формирования совершенного образа человека российской национальной культуры. Педагогическое осмысление данной коннотации с позиций историко-культурологического, цивилизационного подхода значимо для современного отечественного образования, ибо человек культуры – цель личностно-ориентированного образования культурологического типа. Беглый экскурс названий работ по проблематике «человека культуры», представленных в сборнике статей IV Международного педагогического форума «Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России», даёт нам такие срезы: «глобальный класс», «сетевая социализация», «языковая личность», «мультикульту-

турная личность», «гражданин мира» [4]. Отсутствие единого понимания содержательного наполнения понятия «человек культуры» лишь усугубляет возрастающее противоречие между российской культурно-педагогической традицией, где духовное и нравственное воспитание всегда рассматривалось как базовая часть образования, и современным уровнем образовательной практики, утрачивающим, в силу ряда причин, одно из своих главных смыслообразующих звеньев – духовно нравственное воспитание.

Российское образование всегда отличала духовно-нравственная составляющая, выступающая некой ментальной константой. В этой связи в российской образовательной ситуации обостряются споры вокруг одного из коренных методологических противоречий российской культуры – диалектики традиционного и того, что пытается прийти к нам под видом инновационного, неся, зачастую, явный разрушительный эффект. В российской истории данное противоречие выражается в известном противостоянии западничества и почвенничества.

Необходимо отметить, что если модернистская составляющая современной образовательной парадигмы, в соответствии с Болонскими требованиями, довольно четко рефлексирована и позиционируется, то традиционная основа образования осмысливается откровенно слабо. Известный российский теоретик образования А.Г. Бермус, отмечая данное противоречие, указывает на то, что в российском социуме сложились все предпосылки для детрадиционализации общества, т. е. искажения содержания и ослабления роли традиций в его жизни [5, с. 114]. Причина лежит на поверхности: традиционный преемственный опыт и ценности, передаваемые из поколения в поколение, за последнее столетие неоднократно подвергались не только девальвации, но и полному остракизму, а носители их подвергались серьёзным репрессиям. В то же время становится ясным, что модернизация отечественной педагогики невозможна без привлечения всего историко-культурного пласта российской цивилизации.

Разрешение этого противоречия возможно в методологическом переосмыслении социальных процессов постсовременного общества. В частности, общей тенденцией постсовременности, успешно противостоящей культурной унификации и детрадиционализации, выступает явление глокализации – диалектического взаимодействия локального и глобального, обуславливающего смещение локальных процессов на уровень глобальных и превращение их в процессы, сохраняющие и усиливающие региональные отличия и разнообразия. Одним из свойств постсовременного общества с позиций глокализации является обращённость в прошлое, ибо «возврат к достижениям прошлых эпох, переосмысление накопленного опыта даёт человечеству шанс к подлинному прогрессу» [6, с. 21]. При всех педагогических новациях для современной культурно-образовательной парадигмы весьма значимо обращение к мудрости прошлого, к традиции, ибо «...нельзя забывать, что воспитание призвано удерживать национальную традицию, которая является фундаментом восстановления культуросообразных форм бытия современного нам общества» [7, с. 19].

С учётом опоры на российскую культурно-историческую педагогическую традицию, а также на такие базовые общероссийские ценности, как гражданственность, патриотизм, справедливость, и следует обратиться к содержательному анализу тех идей, которые составляют единую ткань россий-

ской культуры и цивилизации, «работают» на целостность, на «российскость» нашей державы, сплачивая нацию в единое целое. На этом поле, в первую очередь, и исследует искать содержательное наполнение понятия «человек российской культуры». Именно таковой и предстает перед нами культура российского феномена казачества.

Проведенные нами историко-педагогические исследования показывают, что идеалы казачьего образа жизни в XIX столетии находят своих сторонников среди представителей разных сословий: крестьян, мещан, дворянства и даже высшей аристократии. Великие русские писатели А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой в поисках примеров лучшей народной доли обращаются к казачеству, к его социальному устройству, к его ценностям, видя в них приемлемые формы и смыслы жизни для российского общества, формируя тем самым совершенный образ-идеал человека российской национальной культуры [8].

Таким образом, с точки зрения этнологии и социальной педагогики правомерно говорить о культуре казачества как об интегрирующей составляющей российской нации. В своём культурогенезе казачество, выступая как этносоциальное явление, выполняло ещё и чрезвычайно важную объединительную функцию в создании евразийской общности – российской нации, закладывая предпосылки для формирования национально-цивилизационной российской идентичности, преодолевающей этнические и конфессиональные различия в российском обществе.

Подобный посыл весьма значим, поскольку устанавливает историко-социальные связи и объединительные парадигмы, работающие на целостность российской государственности и единения россиян, что является важным фактором национального строительства современной России. Такие стержневые ценности казачьей метакультуры, как «служение Отечеству не за страх, а за совесть»; народовластные, демократические основы мироустройства; веротерпимость; свободное личностное развитие; патриотизм и державность; труд как основа казачьего жизнеустройства, востребованы в социальной жизни современного российского общества, пытающегося найти адекватные ответы на вызовы современности. Вполне правомочно в этой связи конкретизация воспитательного потенциала казачьей культуры, рассматривающая его как общенациональную российскую культурно-образовательную ценность, воплощающую парадигму «российскости», народовластный вектор российского социального развития и образующую плодотворное воспитательное пространство для трансформации традиций прошлого в инновации сегодняшнего дня [8].

Естественный процесс общенационального российского строительства, выразителем которого выступала, в том числе, казачья культура, был прерван известными событиями отечественной истории в 1917 году. Однако, возрождение казачества в 90-х годах XX столетия открыло другую его сторону – педагогический, воспитательный потенциал культуры казачества, основывающийся на ценностях российского народовластия, на традициях государственности и служения Отечеству. Прерванная цивилизационная миссия культуры российского казачества в формировании российской национальной идентичности продолжилась в современном феномене педагогики казачества, основанной на традициях культуры казачества. Динамично развиваясь в образовательном пространстве краев и областей Юга России,

включая в себя сотни образовательных учреждений, десятки тысяч участников (в том числе и представителей разных народов), современная педагогика казачества возрождает в воспитательном пространстве широкого социума востребованные ныне ценности российской цивилизации: любовь к России и своей малой родине, служение Отечеству «не за страх, а за совесть», народовластие, гражданственность, веротерпимость.

С учётом вышеизложенного современную педагогику казачества целесообразно интерпретировать как фактор укрепления национального единства россиян. В этой связи актуальной научной задачей является теоретическая разработка и экспериментальная апробация социально-педагогической модели воспитания человека российской национальной культуры на основе воспитательного потенциала культуры российского казачества, реализующего национально-культурные традиции цивилизационного единства российского общества. На практике эта задача конкретизируется в создании научно-педагогического комплекса, включающего в себя университет, общеобразовательные школы, казачьи общества, учреждения дополнительного образования как структуры опережающего образования, способного стать «точкой роста» для перехода воспитательного пространства педагогики казачества на иной, более качественный, уровень, в котором проблемы национально-цивилизационной идентичности и воспитания человека российской культуры решаются наиболее эффективно.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков А. М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. М. : Просвещение, 2009. 45 с.

2. Лукаш С. Н. «Российскость» как базовая парадигма человека культуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград : ВГСПУ «Перемена». 2016. № 1. С. 60-66.

3. Виноградов В. Б. Процесс осознания «российскости» в исторических судьбах Северного Кавказа (историографический обзор) // Российский Северный Кавказ: факты, события, люди /под ред. С. Л. Дударева. М.-Армавир : РИО АГПУ, 2006. С. 14-17.

4. Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России : Материалы IV Международного педагогического форума. Т.1. Ростов н/Д. : Дон-издат. 2012. 320 с.

5. Бермус А. Г. Новые смыслы гуманитарных наук и педагогического познания / Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании : коллективная монография. Ростов н/Д. : Издательство Южного федерального университета, 2013. С. 103-119.

6. Гулыга А. В. Русская идея и её творцы. М. : Изд-во «Эксмо», 2003. С. 448 с.

7. Бондаревская Е. В. Концепция и стратегия воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве педагогического института ЮФУ. Ростов н/Д. : Издательство Южного федерального университета, 2007. 80 с.

8. Лукаш С. Н. Казачество Юга России: от традиций к инновациям : монография. 2-е изд., перераб. и доп. Армавир : РИО АГПА, 2014. 344 с.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

УДК-378.2:72

*Ирина Ильинична Комарова
Андрей Леонидович Третьяков*

ПОДГОТОВКА И АТТЕСТАЦИЯ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПО АРХИТЕКТУРНОЙ НАУКЕ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Всероссийская академия внешней торговли
Министерства экономического развития Российской Федерации»*

Совет по изучению производительных сил

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российский государственный гуманитарный
университет»*

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Московский государственный областной
университет»*

Кафедра дошкольного образования

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российский государственный гуманитарный
университет»*

Аннотация. В данной работе представлена актуальная проблематика присуждения учёных степеней в России в русле последних новаций, внедряемых в работу Высшей аттестационной комиссии Российской Федерации Минобрнауки. Акцентируется внимание на проблемах соотношения шифров специальностей темы «Архитектура». Значительное внимание уделено хронологическому, территориальному, организационному и тематическим аспектам диссертаций, защищаемых по специальности «Архитектура». Определены причины защит диссертаций в столицах и регионах России. Описана проблематика индексов ББК в части их представления в диссертациях по архитектурной тематике. В статье особое место уделяется распределению защищённых диссертаций в России за 73 года (1940-2016 гг.), а также тематика диссертаций, посвящённых зарубежной архитектуре. Обозначена необходимость комплексного подхода в рассмотрении данной проблематики и создании единого информационно-аналитического координирующего центра по рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова: учёная степень, архитектурная наука, диссертация, ВАК, полифункциональные аспекты диссертаций по специальности «Архитектура», тренды архитектурной науки.

Современная система присуждения учёных степеней в России уходит корнями в XVIII-XIX вв., хотя нынешнюю форму она приобрела в 1930-е годы.

13 января 1934 года Совнарком принял постановление «Об учёных степенях и званиях», которым устанавливались учёные степени кандидата и доктора наук. По 8 научным дисциплинам степени докторов присуждали

квалификационные комиссии при наркоматах, а по остальным – Высшая аттестационная комиссия (ВАК), утверждённый при Минвузе. Вопрос о присуждении степени кандидата наук решался учёным советом вуза. В 1937 году был определён перечень отраслей наук, по которым проводится защита диссертаций. С 1941 года диссертация утверждается ВАК как квалификационная работа: «Диссертация есть самостоятельная работа, в которой присутствуют теоретические знания и способность к самостоятельному научному исследованию» [1, с. 26].

Начиная с 1934 г., когда Совет народных комиссаров СССР принял постановление «Об учёных степенях и званиях», и до настоящего времени регулярно принимались стратегические решения в отношении совершенствования системы подготовки и аттестации научных кадров. Так, понимание значимости обсуждаемых в диссертационных исследованиях научно-практических задач привело к появлению в 1944 г. решения о создании на базе Государственной библиотеки им. В.И. Ленина специального фонда для хранения всех защищённых в СССР диссертаций. Рост числа защищаемых диссертаций в период с 1946 по 1974 гг. и расширение их межотраслевого характера повлияли на создание при Совете министров СССР ВАК – независимого государственного органа аттестации научных кадров. В связи с развитием системы высшего образования, становлением его уровневой структуры и усложнением поля научно-исследовательской деятельности в 2011 г. введены федеральные государственные требования к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования (аспирантуры). Предпринимались и другие меры, направленные на совершенствование системы подготовки и аттестации научных кадров высшей квалификации. Значительную роль в этом процессе традиционно играет ВАК (до 1991 г. – Высший аттестационный комитет, а после – Высшая аттестационная комиссия) [1, с. 26].

В 1947 году ВАК было предоставлено право присуждать учёную степень кандидата наук.

В 1960-1970 годах были повышены требования к докторским диссертациям. Например, для докторской диссертации требовалось обязательное наличие монографии, опубликованной в издательствах, входивших в список ВАК. Но такие требования привели к резкому сокращению числа подготовленных докторов наук. Поэтому постепенно они были сведены на нет практикой защит.

Советы по защитами были практически во всех вузах, и они были широкого профиля. Эти советы зачастую не могли составить квалифицированное заключение о качестве диссертационной работы. Приспособление научного сообщества к требованиям инструкции ВАКа привело к тому, что всё большее число соискателей, подготовивших диссертационные работы низкого качества, получали искомую степень. В конце концов Правительство страны решило принять какие-то меры. Но как любая бюрократическая структура, оно действовало, исходя из законов бюрократии. Было решено формализовать саму процедуру защиты.

Новое положение о ВАК СССР было утверждено постановлением Совмина СССР от 8 мая 1975 года. На основе данного положения были созданы специализированные советы по защите диссертаций в рамках одной

или двух специальностей. После принятия нового положения советы были оставлены и воссозданы только при крупных научных центрах.

После вступления в 1976 году нового положения ВАК число защищённых докторских диссертаций снизилось в два раза и только к середине 1980-х годов оно восстановилось. Анализ данных ВАК показал, что к концу советской власти средний возраст лиц, защитивших докторские диссертации, составлял 55 лет.

Но тут возникла новая проблема. Диссертационная система не давала практического выхода из полученных научных результатов. Наука оторвалась от производства. Бюрократы пытались решить проблемы науки на основе бюрократических процедур и стали требовать внедрения научных результатов. Поэтому 28 мая 1986 года было принято постановление ВАК СССР «Об использовании в практике научных результатов диссертаций».

В СССР во многом из-за неверной политики ВАКа в отношении публикаций, когда можно было защищать кандидатские, а часто и докторские диссертации без опубликования основных материалов в рецензируемых журналах, звание учёного было существенно девальвировано. Наука в вузах СССР базировалась в основном на диссертациях, а не на научных статьях.

Снижение качества диссертационных работ сопровождается резким ростом их количества, особенно по гуманитарным наукам. При увеличении количества защит процент посредственных, бездарных или даже псевдонаучных работ закономерно растёт. Парадоксальный факт – число диссертаций по гуманитарным наукам, включая экономику, проводимых через ВАК с советских времён, возросло на порядок.

Итак, рассмотрим в хронологическом, территориальном и организационном и тематическом аспектах диссертации, защищаемые по специальности «Архитектура».

Таблица 1

***Защиты диссертаций по теме «Архитектура»
по десятилетиям без учёта смежных специальностей***

Код специальности	1943-1963	1964-1973	1974-1983	1984-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2016
05.23.01	0	8	8	0	0	0	0
05.23.20	28	21	56	8	0	0	0
05.23.21	11	11	21	2	0	0	0
18.00.01	0	0	3	44	190	234	90
18.00.02	0	1	9	21	72	84	10
18.00.04	1	0	6	17	57	78	36
ИТОГО	45	51	111	94	219	396	136

В 1948 году увеличилось количество научных центров, в которых защищались диссертации по темам «Архитектура народного жилища в античной Греции», «Архитектура общественных зданий западного средневековья XIII-XVI вв.», «Планировка городов и архитектурные ансамбли древнего Египта» и ряд других. К ним прибавился Ленинград и Тбилиси. В 1959 году – Киев.

Защиты в Ленинграде по архитектурной тематике были довольно редки. Расширение территории защит началось в конце 1960-х, когда добавились Махачкала (1967), Ереван (1969), но защиты в этих городах были единичными. В 1970-е к ним присоединились Новосибирск (1972), Харьков (1975) Свердловск (1978), Баку (1979).

Однако о систематичной деятельности можно говорить в этом отношении применительно к Москве, в меньшей степени к Ленинграду и Киеву.

В 1970-е годы число защищённых диссертаций в Москве возрастает. И, хотя, по-прежнему, трудно проследить закономерности, но колебания сглаживаются. Число защищённых диссертаций не опускается ниже 4 и колеблется между 5-8. По сравнению с Москвой, в 1970-е годы число работ, аттестованных в других городах, вполне сопоставимо.

В 1980-х годы тематика становится разнообразнее. Москва, Ленинград и Киев выпускают диссертантов ежегодно. Тематика диссертаций становится разнообразнее. Расширяется список центров. К ним добавляется Ереван, Каунас (1983), Таллин (1983), Ташкент (1984), Алма-Ата (1991).

До 1985 число диссертаций, защищённых вне Москвы, догоняет число московских защит, но в 1985 году – их количество резко сокращается. Так в 1985 году в Москве были защищены 8 диссертаций, а в других городах всего лишь по 4.

В 1990-е годы формируется сеть научных учреждений, в которых защищаются диссертации на архитектурную тему: Екатеринбург, Новосибирск и Самара.

Количество диссертаций, защищённых в Москве, практически сопоставимо с диссертациями, защищаемыми вне Москвы.

Таблица 2

Распределение защит по городам

Города	1943-1963	1964-1973	1974-1983	1984-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2016
Алма-Ата	0	0	0	0	3	2	0
Астана	0	0	0	0	0	1	0
Ашхабад	0	0	0	0	1	0	0
Баку	0	0	4	7	5	0	0
Барнаул	0	0	0	0	0	0	2
Бишкек	0	0	0	0	2	1	6
Великий Новгород	0	0	0	0	0	1	0
Владивосток	0	0	0	0	0	1	0
Волгоград	0	0	0	0	3	6	0
Вологда	0	0	0	0	0	1	0
Воронеж	0	0	0	0	2	6	1
Душанбе	0	1	0	0	3	1	0
Екатеринбург/ Свердловск	0	0	0	0	13	45	8
Ереван	1	0	0	0	6	0	0
Иваново	0	0	0	0	2	0	0
Иркутск	0	0	0	0	0	14	0

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

Города	1943-1963	1964-1973	1974-1983	1984-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2016
Казань	0	0	1	0	2	5	6
Каунас	1	0	0	0	0	0	0
Киев	1	0	13	9	22	0	0
Кишинёв	0	0	1	0	0	0	0
Красноярск	0	0	0	0	0	2	1
Львов	0	0	0	0	3	0	0
Махачкала	0	1	0	0	0	0	0
Минск	0	0	1	1	2	0	0
Москва	40	33	73	61	175	203	43
Нижний Новгород	0	0	0	0	0	36	42
Новокузнецк	0	0	0	0	1	0	0
Новосибирск	0	1	0	0	12	35	5
Одесса	0	0	0	1	0	0	0
Пенза	0	0	0	0	2	0	1
Петрозаводск	0	0	0	0	2	1	0
Полтава	0	0	0	0	1	0	0
Ростов-на-Дону	0	0	0	0	4	2	5
Самара	0	0	0	0	9	11	4
Санкт-Петербург / Ленинград	3	8	13	8	17	59	17
Саратов	0	0	0	0	1	2	3
Симферополь	0	0	0	0	1	0	0
Таллин	0	1	0	0	0	0	0
Ташкент	0	0	0	4	8	0	0
Тбилиси	1	0	0	1	3	0	0
Томск	0	0	0	0	1	1	0
Усть-Каменогорск	0	0	0	0	0	1	0
Хабаровск	0	0	0	0	0	2	0
Харьков	0	0	1	2	3	1	0
Челябинск	0	0	0	0	1	0	0
<i>Всего, без Москвы</i>	7	12	34	33	145	231	101

Таблица 3

Соотношение защит в Москве и периферии

Города	1943-1963	1964-1973	1974-1983	1984-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2016
Москва	40	33	73	61	175	203	43
Всего, без Москвы	7	12	3	33	145	231	101

**Образовательные организации высшего образования,
в которых, преимущественно, проходили защиты диссертаций**

Научная специальность	Диссертационный совет
05.23.20	Д 007.002.01 – Научно-исследовательский институт теории и истории архитектуры и градостроительства
05.23.20	Д 212.124.02 – Московский архитектурный институт (государственная академия)
05.23.20	Д 212.223.05 – Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
05.23.20	ДМ 212.162.07 – Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
05.23.20	К 212.279.01 – Уральская государственная архитектурно-художественная академия

Распределение по темам

Как диссертации распределяются по темам? Как уже отмечалось, защита осуществляется по тем или иным шифрам специальностей. Однако когда возникает необходимость разместить их в каталоге, систематизация осуществляется по индексам библиотечно-библиографической классификации (ББК). И этот процесс неожиданно оказался крайне сложным и противоречивым. Связано это с историей формирования архитектурной науки.

ББК формировалась, когда архитектура рассматривалась, как одно из «трёх знатнейших художеств», то есть как вид искусства. Поэтому структура ББК по архитектуре входит во Всеобщую историю искусств и имеет аналогичную структуру:

85.11 Архитектура

Теория архитектуры. Всеобщая история, архитектуры. Охрана памятников архитектуры и архитектурные музеи.

История строительной техники, архитектурные и строительные конструкции, проектирование и строительство отдельных зданий и сооружений см. в соответствующих подразделениях.

85.113 (2). Архитектура России и СССР.

Подразделяется аналогично 85.103 (2).

85.113 (3). Архитектура зарубежных стран

85.118. Градостроительство

Районная планировка. Планировка и застройка городов, поселков и сельских населенных мест. Общая архитектурно-планировочная организация города. Отдельные архитектурно-планировочные элементы города. Реконструкция населенных мест. Инженерное оборудование территории населенных мест (водоснабжение, канализация, газоснабжение, электрические сети и др.) см. в соответствующих подразделениях 3. Благоустройство населенных мест см. 38.9

85.118 (7). Зеленое строительство (озеленение населенных мест)

5) Озеленение автомобильных дорог см. 39.311

6) Агротехника озеленения см. 42.37

Диссертационная систематизация начала формироваться в период, когда архитектура в нашей стране стала вспомогательной по отношению к строительству, поэтому здесь архитектура является подразделом техники (05.00.00).

Однако длительная работа над библиографическими указателями по строительству и архитектуре позволила сделать вывод, что трудность в архитектурной систематизации заключается не только в этом соответствии. Как отмечалось ранее, значительный массив архитектуроведческих знаний сформировался в советский период, тогда как ББК/УДК формировался в начале XX века. Таким образом, структура архитектурной науки сложилась позднее, чем библиографическая структура. С накоплением знаний библиография перестала соответствовать структуре современной архитектурной науки. Уже в 1980-х годах этот разрыв только увеличился.

Долгое время Москва оставалась единственным центром, в котором защищались диссертации по архитектурной тематике, главным образом по теме 05.23.20 – Теория и история архитектуры, реставрация и реконструкция историко-архитектурного наследия. Диссертации на эту тему продолжали защищаться и в период войны.

Меньше диссертаций создавалось по теме 05.23.21 – Архитектура зданий и сооружений. Творческие концепции архитектурной деятельности [18.00.02].

И совсем мало по теме 05.23.22 – Градостроительство, планировка сельских населенных пунктов [18.00.04] (1948). Расширилась и тематика защит – 18.00.04 [Это 05.23.22].

За последние 35-40 лет резко вырос объём архитектурно-научного знания, но, когда мы начинаем смотреть отражение этого роста в защищаемых диссертациях, вновь возникают противоречия. Это связано с тем, что диссертации в своей массе не отвечают логике научной жизни, но соответствуют логике политической жизни, логике политического заказа. Для этого достаточно проанализировать распределение защит, посвященных зарубежной архитектуре и градостроительству (см. рис. 2).

Больше всего диссертаций было защищено по теме «архитектура Вьетнама» в период, когда у СССР выстраивались тесные отношения с Демократической Республикой Вьетнам. Интерес к современной западной архитектуре (Франция, США, Великобритания) фактически не нашел отражения в темах диссертаций.

То же можно сказать и о персоналиях.

Нами были предприняты попытки восполнить недостающую картину, анализируя библиографию архитектурной библиографии [2, 3, 4, 5, 6], к сожалению, также не соответствует запросам.

Систематизация диссертационных тем представлена на рисунках 1-2.



Рисунок 1 – Распределение защищённых диссертаций в России за 73 года (1940-2016 гг.)

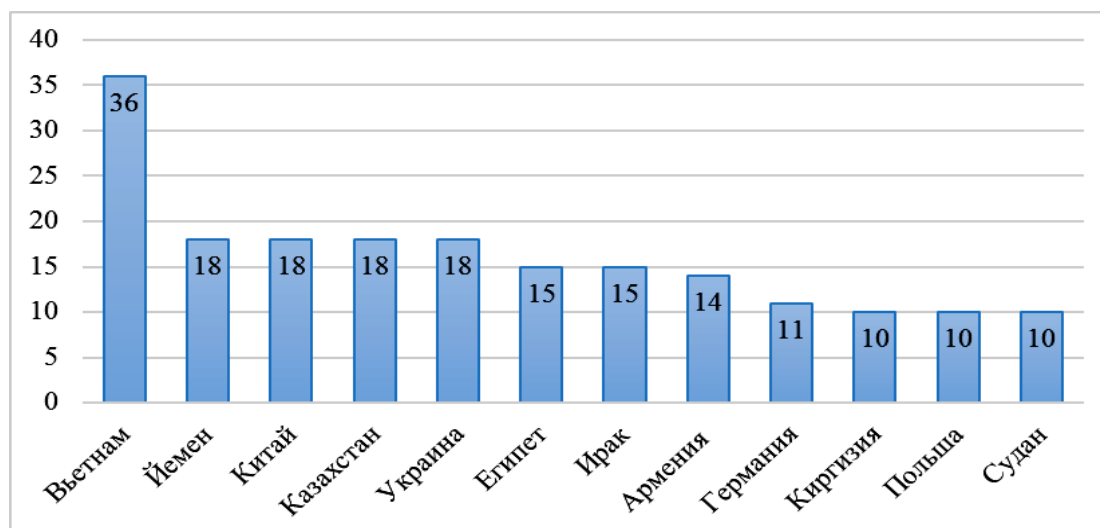


Рисунок 2 – Распределение защищённых диссертаций, посвящённых зарубежной архитектуре

«Граница архитектуроведения с инженерно-строительными и другими науками – это достаточно широкая «диффузная полоса» с большим или меньшим проникновением внешних знаний в архитектурную науку. Например, точный расчёт сложной конструкции – дело инженера, но законы функционирования этой конструкции и законы её формы (включая размеры), а значит, и изображений (проекта, который опережающее отражает действительность) – это архитектурное знание» [7, 8, 9].

Итак, проведённое исследование диссертаций по архитектуре позволяет сделать вывод, заключающийся в следующих доминантах:

- Библиография диссертаций по архитектуре является уникальным информационно-ресурсным элементом функционирования и развития истории и теории архитектуры.

- В настоящее время не было выявлено полного систематически представленного в унифицированном виде каталога диссертаций по архитектуре, включая и ресурсы Российской книжной палаты.

- Смена шифров специальности «Архитектура» Высшей аттестационной комиссией вводит в заблуждение исследователей в части логичного построения единой линии защищаемых диссертаций по архитектуре.

- Систематизация диссертационных тем по формулам специальности находится в противоречии с библиотечно-библиографической классификацией и с универсальной десятичной классификации.

- Большая часть защит состоялась в Москве как головном центре истории и теории архитектуры, однако в последние десятилетия Москва утратила своё лидирующее положение. Основное число диссертаций защищается в других городах, в том числе и в Санкт-Петербурге.

- Темы диссертаций зависят не столько от тенденций развития архитектурной науки, сколько от научной политики.

Таким образом, совокупность диссертационных тем не характеризует общих закономерностей развития архитектурной науки. Возможно, лишь совокупный учёт основных и смежных специальностей позволит говорить о тенденциях развития архитектурной науки на основе защищённых диссертаций. Работу по их выявлению авторы продолжают в настоящее время.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Учёная степень в России: реальность и перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 26-37.

2. Комарова И. И., Третьяков А. Л. Архитектурная газета второй половины XIX века // Библиография и книговедение. 2016. № 6. С. 56-68.

3. Комарова И. И., Третьяков А. Л. Архитектурная периодика в пореформенной России // Библиография и книговедение. 2016. № 4. С. 33-43.

4. Комарова И. И., Третьяков А. Л. Некоторые аспекты становления архитектурной периодики в исторической ретроспективе // Управленческое консультирование. 2016. № 10. С. 219-228.

5. Комарова И. И. Объединения архитекторов и их роль в общественной и культурной жизни пореформенной России : автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. М., 1995. 24 с.

6. Комарова И. И. Роль научных обществ в развитии архитектурной науки и охраны памятников. М. : Зимородок, 2010. 744 с.

7. Третьяков А. Л., Комарова И. И. Архитектура – искусство красоты и точного расчёта. Журнал «Зодчий» – основа для изучения роли архитектурной периодики в развитии теории и истории архитектуры // Библиотечное дело. 2016. № 16. С. 26-28.

8. Третьяков А. Л., Комарова И. И. Библиография для архитектурной науки: традиции и инновации // Библиотечное дело. 2016. № 6. С. 24-27.

9. Третьяков А. Л., Комарова И. И. Библиография как средство изучения архитектурной науки // Библиография и книговедение. 2016. № 2. С. 32-40.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-37.014

Екатерина Васильевна Безбородова

ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭКСПЕРТИЗА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

*Институт педагогики Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена*

Аннотация. В данной статье автором рассматривается общественно-профессиональная экспертиза как феномен гражданского участия в образовании. Установлена сущность этого явления, определены характеристики, участники и этапы проведения экспертизы. Подробно освещена экспертно-проектная игра как инновационная технология проведения экспертизы.

Ключевые слова: общественно-профессиональная экспертиза, инновация, государственная образовательная политика, образование.

В настоящее время наблюдается отсутствие системных и стабильных взаимосвязей педагогической науки и практики с обществом (в широком понимании), возникшее и в силу собственных центробежных тенденций, развивающихся в результате кардинальных изменений социокультурного и социально-экономического характера, и в силу незрелости гражданского общества и рыночных отношений в России. В частности, это подтверждает недостаточная востребованность выпускников профессиональных образовательных учреждений как специалистов. Одна из причин данной проблемы кроется в недоверии работодателей к качеству подготовки выпускников, другая – в несоответствии реальным потребностям рынка долевого распределения студентов по специальностям. Однако требования рынка к выпускаемым образовательными организациями специалистам и реализуемым образовательным программам, как и реальные потребности рынка в тех или иных профильных специалистах пока еще слабо учитываются образовательными учреждениями из-за неразвитости системы информирования и обратной связи, механизмов оптимального взаимодействия между работодателями и вузами. Таким образом, существует необходимость как участия общества, профессиональных сообществ в контроле качества образовательного процесса, так и создания системы взаимной информированности и обратной связи участников образовательного процесса и потребителей образовательных услуг.

Общественный заказ, отражающий озабоченность сложившейся ситуацией и ожидания «потребителей» образовательных услуг, до последнего времени был слабо артикулированным. К настоящему моменту он осмыслен как вызов времени и в этом качестве стал предметом государственной образовательной политики: «Бизнес-сообщество должно формировать профессиональный заказ на будущих специалистов. Для этого необходимо завершить разработку профессиональных стандартов, создать систему обязательной

общественно- профессиональной экспертизы, обеспечить рынок высококвалифицированными кадрами, теми кадрами, которые по-настоящему интересны рынку, которые реально востребованы работодателями и которые, конечно, подготовлены для участия в модернизации нашей экономики» [1]. Этот государственный подход отражает необходимость обеспечения экспертизы качества высшего профессионального образования через общественно- профессиональные структуры.

Между тем в России существуют две системы со сходными функциями. Система государственной аккредитации полностью соответствует возложенной на неё задаче - проверке соответствия содержания и качества подготовки выпускников образовательных учреждений федеральным государственным образовательным стандартам или федеральным государственным требованиям.

Также существует система независимой общественно- профессиональной аккредитации (НОПА), участники которой (Координационный совет по независимой общественно- профессиональной аккредитации, Ассоциация инженерного образования России) выполняют аккредитацию на основе собственных требований с последующим внесением в реестр, включающую экспертную оценку, позволяющую оценить достоинства и недостатки аккредитуемой образовательной программы. (Под образовательной программой здесь и далее мы понимаем «содержание образования определенных уровня и направленности» [2]). В настоящий момент на первый план выходит общественно- профессиональная аккредитация, роль которой заключается не только в том, чтобы посредством экспертной оценки показать пути улучшения качества образовательного процесса, но и в том, чтобы являться звеном моста между потребителями образовательных услуг (главным образом, работодателями) и вузами через участие в экспертизе представителей работодателей.

Отметим, что назрела острая необходимость создать в России такую систему оценки качества выпускаемых вузами специалистов по каждой из образовательных программ, которая позволяла бы выявлять вузы, обеспечивающие высокий уровень подготовки выпускников независимо от общепринятого рейтинга вуза. Такая система призвана стимулировать непрерывное стремление вузов повышать качество подготовки, тем самым создавая конкурентную среду. Признание этого высокого качества подготовки должно исходить не только из государственных структур, а также на основе внешней независимой оценки – со стороны отечественного и мирового профессионального сообщества. Тогда можно будет создать атмосферу соревновательности, желание вузов постоянно повышать качество подготовки специалистов по данной образовательной программе, т. к. это будет оценено и признано корпоративными сообществами образовательных структур и работодателей, в результате чего повысится конкурентоспособность этих вузов на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг.

Внедрение инноваций также актуально для общественно- профессиональной экспертизы. Рассмотрим экспертно- проектные игры как способ проведения общественно- профессиональной экспертизы.

Цели организации экспертно- проектных игр: вовлечь все заинтересованные стороны в процесс разработки и детализации методик, программ, концепций; обнаружить возможности и ограничения, которые выявляются

в режиме имитационного внедрения методик, программ, концепций; профилактика (предупреждение) рисков противодействия заинтересованных сторон на фазе исполнения.

Задачи разработки и проведения экспертно-проектных игр:

1. Исследовались конфликты, противоречия, точки взаимного напряжения и взаимного сотрудничества, которые возникают между заинтересованными сторонами – стейкхолдерами (от англ. *stakeholder*) – в ходе имитационного внедрения методик, программ, концепций.

2. Собрать критические замечания, конкретные предложения к доработке методик, программ, концепций, которые открыто формулировали стороны, исходя из своих позиционных интересов.

3. Сформировать сеть «сторонников», готовых участвовать в доработке, внедрении и популяризации проекта методик, программ, концепций.

Экспертно-проектная игра моделирует траектории развитие ключевых субъектов (организаций, движений, объединений, министерств и ведомств), которое вынуждены преобразовываться из-за внедрения соответствующей методики, концепции, программы. Иными словами, отыгрываются:

1. Внутренние сценарии организационного поведения (реструктуризация, реорганизация, перестройка бизнес-процессов и т. п.).

2. Внешние сценарии организационного поведения (изменение схем кооперации и конкуренции, структуры взаимодействия заинтересованных сторон и т. п.). В ответ на внедрение методики, концепции, программы отраслевого и/или территориального уровней.

Организация общественно-профессиональной экспертизы в форме экспертно-проектной игры предполагает четыре этапа. Первый этап – проектная экспедиция. Проводится реконструкция модели отношений заинтересованных сторон, которые являются ключевыми элементами, обслуживающими (исполняющие, координирующие, управляющие и т. п.) методику, концепцию, программу. Группа игротехников выезжает в районы, на предприятия и т. п., проводит там персональные глубинные интервью и фокус-группы с заинтересованными сторонами, взаимоотношение которых будет имитироваться. Осуществляется сбор фактической и статистической информации из публичных отчетов, статистической отчетности и публичных презентационных материалов. Материалы дополняются неформальной информацией с мест. Архивные материалы дополняются фотоотчетами, снятыми в режиме реального времени, интервью и рассказами конкретных лиц о фактах жизни района, организации и учреждения.

Далее моделируется цепочка управленческих решений, относящихся к внедрению методики, концепции, программы. Моделирование управленческих решений осуществляется через последовательное предъявление технических заданий разным игровым группам. Проектируется схема игрового взаимодействия позиционных (ролевых) групп, механизмы вовлечения участников в соответствующие игровые роли. Собранные материалы обрабатываются, и подготавливается общий кейс (для всех участников) и позиционные (ролевые) кейсы для игровых групп, имитирующие решения и действия реальных заинтересованных сторон.

Второй этап – пилотажная апробация экспертно-проектной игры. Игра сначала проводится на экспертах, которые разрабатывают (или так или

иначе участвуют в разработке) первой версии модельной методики, концепции, программы. Основная задача пилотажа – проверка динамических характеристик игры, понятности и сложности технических заданий, информативности позиционных кейсов. Результатом пилотажа являлось внесение изменений в конструкцию деловой игры и во вводные материалы о методике, концепции, программе, предъявляемые участникам.

Третий этап – собственно проведение экспертно-проектной игры. Сама игра длится от 8-ми часов (один день) до 24 часов (три дня). Целесообразно проведение серии игр – не менее 3-х, т. к. становится возможным определение сценариев развития событий как зависящих от варьируемых факторов, так и не зависящих. Количество участников от 30 до 50-ти человек на одной игре. Целесообразно, чтобы в экспертно-проектных играх принимали участие представители заинтересованных сторон, которые так или иначе будут иметь дело с внедряемой методикой, концепцией, программой. Типовая конструкция игры предполагает три основные фазы:

Сначала участники индивидуально анализировали исходную версию: методики, концепции, программы (адаптированные для целей игры). Письменно фиксируют свои замечания и предложения в специализированной аналитической матрице.

Далее в соответствии с кадровой моделью игры участники разбиваются на позиционные группы. Именно эти позиционные группы, в соответствии со своими позиционными кейсами и ролевыми интересами, начинают реализовывать внутренние и внешние сценарии организационного поведения. Так или иначе, реформируя своё организационно-структурное устройство, вступая в те или иные взаимодействия с другими заинтересованными сторонами, меняя условия программы, методики, концепции в соответствии с позиционными и/или коалиционными интересами.

Наконец, в финале игры осуществлялся деролинг (выход участников из игровых ролей) и индивидуальная подготовка тезисов новых предложений и замечаний к первой версии методики, концепции, программы. Таким образом, предложения и замечания фиксировались в трех ситуациях: при первичном исходном прочтении методики, в ходе отстаивания позиционных интересов (собственно игры) и ситуации после игры, когда уже не было игровых позиционных интересов, но был разносторонний опыт проживания последствий внедрения методики.

Наконец, четвёртый этап работ предполагал доработку методики, концепции, программы авторским коллективом. Авторский коллектив совместно с федеральными экспертами и всеми желающими участниками игры в отдельный день собираются и корректируют методику с учётом предложений и критических замечаний, полученных в ситуации её имитационного внедрения. Организация и проведение общественно-профессиональных экспертиз в формате экспертно-проектировочных игр сопровождается PR-освещением в территориальных и отраслевых СМИ. Цель – привлечь максимум независимых структур и экспертов к разработке и обсуждению методики, концепции, программы.

Таким образом, общественно-профессиональная экспертиза способствует реализации государственной образовательной политики.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бебина Е. В. Общественно-профессиональная экспертиза как фактор повышения качества образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2011. 164 с.

2. Булат Р. Е. Совершенствование моделей качества образования на основе независимой общественно-профессиональной экспертизы // Инженерное образование. 2011. № 7. С. 54-57.

3. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (в последней редакции) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный. Загл. с экрана (дата обращения: 20.10.2017).

УДК-371.214.46:811.111

**Кира Валерьевна Давыдова,
Анастасия Владимировна Полякова**

**ТОПОНИМЫ КАК РЕСУРС ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра иностранных языков и методики их преподавания*

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность использования проектной методики при обучении школьников английскому языку с целью формирования страноведческой компетенции. Объектом реализации социокультурного иноязычного образования выступают топонимы. Выделены этапы работы учащихся над проектом, описан алгоритм выполняемых исследовательских процедур. Установлен лингводидактический эффект применения учебного проекта в изучении топонимов.

Ключевые слова: страноведческая компетенция, топонимы, проектная деятельность, социокультурный подход.

В современном мире информационных технологий и модернизации всё острее и острее встаёт вопрос о том, как учить современное поколение детей и какие приёмы работы с ними предпочтительны в современной системе образования. Современные школьники – это знающие и много умеющие при работе с компьютером дети, но это вместе с тем имеет и отрицательную сторону. Невозможно раскрыть весь свой внутренний потенциал, реализовать все свои возможности, проводя время перед компьютером. Безусловно, нельзя умалять роль родителей в становлении личности ребёнка. Однако ведущая роль в формировании и развитии учащихся отводится школьному образованию. Современная модернизация образования направлена на личностную ориентацию, индивидуализацию, создание условий, в которых каждый учащийся мог бы проявить свои таланты, реализовать свой творческий потенциал.

В условиях технического прогресса у учащихся появляется всё больше возможностей для общения на английском языке, который обладает статусом языка международного общения. Обучение иностранному языку предполагает приобщение к иноязычной культуре, знание которой способствует дальнейшему эффективному общению на иностранном языке с носителем этой культуры. Составляющим элементом иноязычной коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция, которая имеет первостепенное значение при обучении английскому языку на этапе основного общего образования как системному аспекту иноязычной коммуникативной компетенции [1]. Социокультурный подход к обучению языку помогает преодолеть культурный барьер, который, по словам С.Г. Тер-Минасовой, намного опаснее и неприятнее языкового, так как культурные ошибки воспринимаются болезненнее и вызывают более негативные реакции [5].

В свете того, что культуроведческая осведомлённость необходима для корректной интерпретации того, что имеет место в определённой ситуации в иноязычной среде, незнание социокультурного контекста может оказаться решающим фактором при общении с носителями языка. Как отмечает Сафонова В.В., «социокультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке позиционировать себя как толерантных, осведомлённых в культуре другой страны собеседников, так как она включает в себя знания о традициях, обычаях, менталитете и многих других аспектах культуры партнёров по коммуникации» [4].

Формирование одной из составляющих социокультурной компетенции, а именно страноведческой компетенции, предполагает овладение учащимися знаниями о географическом положении, демографической ситуации, экономике, политике и других аспектах стран изучаемого языка. Анализ объектов изучения в рамках содержательных элементов социокультурного образования выявил недостаточную разработанность роли и места топонимов. По мнению Э.М. Мурзаева, топоним как объект изучения обладает достаточным потенциалом для реализации социокультурного иноязычного образования и включает в себе определённую культурную ценность [2].

Рассматривая сущность топонимов, обратимся к классификации В.А. Никонова, в которой автор выделяет три плана значений топонимов:

- 1) до-топонимический (этимологическое значение топонимов);
- 2) топонимический (прямое географическое значение топонима, указывающее на определённый объект);
- 3) от-топонимический (те ассоциации, которые у людей связаны с конкретным географическим названием) [3].

В качестве примера обратимся к анализу известного британского топонима Scotland:

- ✓ Топоним Scotland по одной из версий происходит от народности Scots, которые поселились на территории Ирландии в 5-6 веках;
- ✓ Государство на севере Великобритании, омывается Северным морем и Атлантическим океаном;
- ✓ Шотландия королевство в составе Соединённого Королевства Великобритании с умеренным климатом, развитой инфраструктурой.

Данная классификация позволяет рассматривать топонимы как основу для формирования страноведческой компетенции в рамках проектной деятельности на этапе основного общего образования. Актуальность использо-

вания исследовательской и проектной деятельности в современном образовании определяется их многоцелевой и многофункциональной направленностью, а также возможностью интегрирования в целостный образовательный процесс, в ходе которого наряду с овладением учащимися системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями происходит многостороннее развитие личности.

Нами был реализован учебный проект, основанный на представленной нами классификации. В процессе работы была разработана система заданий по работе с топонимами. Суть проекта заключается в том, чтобы организовать самостоятельную работу учащихся. Следует отметить, что из представленных уровней именно от-топонимический и топонимический планы значения таких лексических единиц были выбраны в качестве основы для учебного проекта с акцентом на страноведческом потенциале топонимов.

В ходе выполнения заданий по работе с топонимами учащиеся не анализируют данные лексические единицы с точки зрения их этимологического аспекта в связи с тем, что страноведческая компетенция не предполагает овладение данными знаниями. Первостепенной целью данного проекта является ознакомление учащихся с британскими топонимами и организация работы с ними в рамках формирования страноведческой компетенции. Учитывая направленность проекта как образовательной технологии на исследовательский характер деятельности, максимальную автономию субъекта учения и творческий продукт как результат такой деятельности, использование проекта позволяет расширить спектр задач такого обучения, сочетая собственно страноведческий аспект с формированием универсальных учебных действий.

К основным задачам проекта следует отнести следующие:

- формирование страноведческой компетенции в ходе изучения географического положения представленных топонимов, а также национальной культуры Великобритании;
- развитие у учащихся исследовательских, гностических, проектировочных умений путем выполнения заданий по поиску, изучению топонимов, а также составления комментариев в топонимическом глоссарии;
- формирование у учащихся универсальных учебных действий, таких как структурирование знаний, поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска, контроль и оценка процесса деятельности.

Данный проект условно разделён на несколько этапов: подготовительный, исследовательский и творческий.

Задача учителя на первом этапе – ознакомить учащихся с целью проекта и основными этапами работы с топонимами, а также подготовить учащихся к выполнению заданий по работе с топонимами. Необходимо отметить, что предложенное учащимся руководство по реализации единого учебного проекта по работе с топонимами способствует формированию ориентировочной основы деятельности. Учащимся также предлагается топонимический глоссарий, который будет составлять основу для последующей работы. Глоссарий представляет собой предварительно сформированный перечень британских топонимов, содержащих как общеизвестные, так и мало знакомые учащимся географические названия с краткой характеристикой места.

На исследовательском этапе предполагается реализация самостоятельной работы учащихся с топонимическим глоссарием. А именно им предлагается дополнить, расширить комментарии в топонимическом глоссарии, что способствует развитию навыка детализации представленного материала с точки зрения топонимического и от-топонимического плана значения топонимов.

Третий, творческий этап, предполагает обобщение результатов работы с топонимами в форме разработки интерактивного маршрута-путеводителя по изученным местам. Интерактивный маршрут-путеводитель представляет собой презентацию, включающую в себя детальную характеристику различных топонимов с точки зрения, во-первых, географического положения места, которое данный топоним называет (топонимический уровень). Во-вторых, информацию, связанную с традициями и интересными фактами о местности (от-топонимический уровень). И, наконец, карту, на которой представлены все выбранные места и показан маршрут передвижения от одного места к другому. Перед учащимися ставится задача «проложить» наиболее интересный, неожиданный маршрут, объединенный определенным смысловым лейтмотивом.

Необходимо отметить, что подобная проектная деятельность в обучении иностранным языкам может позволить использовать страноведческий потенциал топонимов, с целью формирования у школьников соответствующей компетенции. Однако формирование страноведческой компетенции не исчерпывает лингводидактический потенциал представленного учебного проекта. Вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность изучения топонимов на до-топонимистическом уровне их значения может обусловить формирование лингвокультурологической компетенции. К тому же если в качестве продукта учебного проекта предусмотрено составление маршрута с использованием топонимов страны изучаемого языка, то можно говорить о целостной направленности на формирование социокультурной компетенции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Аркти ; Глосса, 2000. 165 с.
2. Мурзаев Э. М. География в названиях. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Наука, 1982. 176 с.
3. Никонов В. А. Введение в топонимику. М. : Наука, 1965. 177 с.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 238 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур : учеб. пособие. М. : слово, 2008. 344 с.

УДК-37.015.3:373

**Светлана Ивановна Семенака,
Елена Евгеньевна Кривенко**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 29, г. Армавир*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования нравственного сознания у старших дошкольников; представлен обзор научных исследований возрастных особенностей формирования нравственного сознания у дошкольников. Выделены условия, обеспечивающие результативность данного процесса в образовательном пространстве детского сада.

Ключевые слова: формирование нравственного сознания, дошкольники, психолого-педагогические условия, нравственные нормы, представления, нравственный выбор, компетентность педагога.

Дошкольный возраст является периодом становления личности, интенсивного формирования нравственной сферы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Несмотря на большое количество исследований проблемы нравственного развития и воспитания детей, на практике педагогами недостаточно осознаётся важность знаний и учёта механизмов становления нравственного сознания. Педагогические условия формирования основ нравственного сознания в системе дошкольного образования часто не отвечают современным требованиям, что ведёт к существенным недостаткам в нравственном развитии ребёнка-дошкольника.

Актуальность и педагогическая значимость проблемы формирования нравственного сознания детей обусловлены сегодня требованиями ФГОС дошкольного образования к социализации дошкольников. В качестве ведущих целевых ориентиров реализации Программы дошкольного образования определены овладение дошкольниками основными культурными способами деятельности, положительное отношение к миру, способность договариваться, сопереживать, учитывать интересы и чувства других, следовать социальным нормам поведения и правилам во взаимоотношениях как со взрослыми, так и со сверстниками, соблюдать правила безопасного поведения, разрешать конфликты и др. [5]. Анализ содержания данных целевых ориентиров подтверждает значимость понимания педагогами возрастных особенностей развития нравственной сферы дошкольников, от чего во многом будет зависеть качество результата реализации образовательной Программы в детском саду.

Вопросы нравственного становления дошкольника рассматриваются сегодня в контексте реализации социально-коммуникативного развития.

Но, чтобы обеспечить достижение перечисленных целевых ориентаций, необходимо в детском саду создать условия для проявления дошкольником позиции субъекта нравственного развития и саморазвития, проявляющейся в активном отношении к усвоению нравственных норм, в стремлении следовать нравственным образцам, осуществлять моральный выбор.

Понимание и оценка объективного мира и своей собственной жизни с позиций нравственных норм составляет сущность *нравственного сознания*. Благодаря нравственному сознанию воспринимаемая действительность для личности приобретает нравственный смысл. Анализ содержательной основы понятия «нравственное сознание» выявил необходимость вычленения особенностей категорий «мораль» и «нравственность», «моральное сознание» и «нравственное сознание», в большинстве работ употребляющихся как синонимы. Являясь особой формой нормативно-оценочного отражения нравственных отношений человека с окружающими людьми в процессе его жизни и деятельности, нравственное сознание, по мнению И.В. Сушковой, отражает динамическое равновесие структур сознания и накладывающихся на них постоянно меняющихся потоков информации морального содержания, обеспечивающее социально-нравственную адаптацию и нравственно-ценное поведение в обществе. Вследствие этого нравственное сознание ребёнка автор определяет и характеризует как целостное образование, свойство личности, являющееся результатом нравственной деятельности, отношений, интегрирующее в себе систему значений и смыслов и обладающее возрастной и индивидуальной специфичностью [4].

В его содержании ученые выделяют основные структурные элементы: нравственное знание, понимание, умственные действия и нравственные переживания. Нравственное сознание ребёнка, по данным исследований Н.В. Мельниковой, обусловлено моральными нормами, ценностями, идеалами общества, взрослого окружения, которые в процессе интериоризации становятся личностно значимыми, превращаются во внутренние мотивы и личностные смыслы [1].

Анализ подходов ученых к структуре нравственного сознания дошкольников, к его возрастным и индивидуальным особенностям позволяет грамотно осуществлять выбор методов и средств нравственного воспитания и в целом социально-коммуникативного развития. Нравственное воспитание как процесс передачи общественно-исторического опыта включает усвоение представлений о нравственных нормах, ценностях, возникших в ходе развития человеческой цивилизации и утвердившихся в обществе. Дошкольный возраст сензитивен для развития начал нравственного сознания, только необходимо целенаправленное, педагогическое руководство для обеспечения результативности этого процесса. Педагогическими предпосылками формирования основ нравственного сознания детей в детском саду являются наиболее значимые научные и научно-методические идеи, подходы, концепции, послышки, раскрывающие систему взглядов на проблему возможностей и особенностей нравственного воспитания детей в целом; овладения дошкольниками нравственными знаниями, формирования представлений о нормах и правилах поведения; развития нравственных чувств и эмоций, гуманных отношений, нравственно-направленной деятельности; и на основании этого - отбора содержания, средств, методов, приёмов соответствующей педагогической деятельности [1, 3, 4].

Содержание нравственного воспитания дошкольника достаточно широко: формирование знаний об окружающей жизни, о нормах морали, приобретающих для него личностный смысл и обеспечивающих позитивный нравственный выбор; формирование навыков поведения, формирование отношений, мотивов, взаимоотношений. И.В. Сушкова применительно к дошкольному возрасту применяет понятие «*начала нравственного сознания*», которые являются первым этапом особой формы нормативно-оценочного отражения ребёнком нравственных отношений человека с окружающими людьми в процессе его жизнедеятельности [4].

В качестве структурного стержня начал нравственного сознания старших дошкольников выступает положительный нравственный выбор, который рассматривается автором как позитивный результат морального выбора. Нравственный выбор является единственным и универсальным критерием нравственности и морального поведения и внешним проявлением нравственного сознания личности. Положительный нравственный выбор рассматривается как позитивный результат морального выбора, который является универсальным критерием нравственности. Нравственный выбор объединяет в себе все компоненты нравственного сознания, что позволяет ребёнку в ситуации морального выбора на основе гуманных чувств и эмоций и индивидуально осмысленных и принятых нравственных значений совершать нравственно-ценные поступки зачастую вопреки собственным желаниям и потребностям. Нравственный выбор детей старшего дошкольного возраста отличается индивидуальным видовым, содержательным и мотивационным разнообразием, что позволяет говорить о возможностях вариантов его педагогического регулирования в целях формирования основ нравственного сознания у конкретных детей.

В работах Е.В. Субботского, посвящённых проблеме морального сознания личности, выделяется два типа морального поведения: прагматический (соблюдение норм из соображений личной выгоды, мотивами которого являются страх перед наказанием, стремление выгладеть перед людьми в лучшем свете) и бескорыстный (стремление человека сохранить нравственную самооценку, сберечь в своих собственных глазах уважение к себе) [3].

В дошкольном возрасте существует противоречие между положительным образом «Я» и отрицательным образом своего поведения. Устранение этого противоречия может быть достигнуто за счёт преодоления ребёнком отрицательных форм поведения в процессе целенаправленного нравственного развития. В работах Н.В. Мельниковой, Е.В. Субботского, С.Г. Якобсон и других раскрыты психологические основы нравственного становления ребёнка-дошкольника, морального воспитания [1, 3, 6]. Учёными установлено, что к старшему дошкольному возрасту ребёнок начинает уже осознавать себя как социальное существо, у него формируется самосознание. Рост осознанности поведения старших дошкольников проявляется в их стремлении вести себя, действовать в соответствии с усвоенными нравственными нормами и правилами. Таким образом, ребёнок за счёт развития морального сознания в своём поведении проходит путь от опоры на авторитет взрослого к осознанию личностной значимости усвоенных правил. Отношение дошкольника к себе, к другим людям, к деятельности в этот период обусловлено формированием адекватной самооценки, которая опосредует и помогает строить своё поведение в соответствии с социальными нормами морали. Все

вышеизложенные положения дали основание ученым полагать, что у старших дошкольников возможно развитие осознанного отношения к правилам поведения на основе развивающегося у них самосознания.

Формирование основ нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста должно учитывать взаимосвязь между эмоционально-чувственным, интеллектуальным и эстетическим компонентами нравственного развития. Развитие данной взаимосвязи во многом определяется обеспечением целостности процесса формирования основ нравственного сознания дошкольников. Педагогическое обеспечение взаимосвязи нравственного, интеллектуального, эмоционального и эстетического развития является основой для разработки программ нравственного становления старших дошкольников в образовательном процессе. Качество, результативность проводимой воспитателями работы в этом направлении будет во многом зависеть от знания возрастных особенностей детского сознания.

Детское сознание характеризуется совокупностью знаний, чувств, эмоций, переживаний, намерений, отражённых в мысленных действиях. Именно диалектическое взаимодействие понятий, смыслов, нравственной активности, устойчивости обеспечивает целостность личности ребёнка – дошкольника.

Социализирующий компонент формирования основ нравственного сознания старших дошкольников выражается в усвоении ребёнком выработанных обществом способов взаимодействия с людьми посредством отражённых в нормах морали определённых разрешений и запретов («можно», «нужно», «должно» – «нельзя», «не нужно», «не должно»), моральных оценок и др., а также в способности совершать моральный выбор.

На практике была осуществлена проверка научных положений о становлении нравственного сознания в старшем дошкольном возрасте. В экспериментальной группе старших дошкольников была осуществлена педагогическая оценка уровня развития нравственного сознания. При определении уровней развития нравственного сознания детей учитывались показатели различной степени выраженности, которые отражают знания, умения и отношения детей, являющиеся результатом овладения нравственными представлениями и понятиями, развития способности давать моральные оценки, выражать своё отношение к сфере морально-нравственного, совершать нравственный выбор, проявлять нравственные чувства и эмоции и др.

Ответы детей оценивались по следующим параметрам:

- 1) понимание ситуации ребёнком;
- 2) умение правильно оценить поступки героев;
- 3) умение представить себя на месте героя и подобрать правило, адекватное данной ситуации;
- 4) мотивация предполагаемого поступка;
- 5) способность ребёнка к совершению правильного нравственного выбора.

Нравственный выбор выступал в качестве главного показателя результативности формирования основ нравственного сознания.

По данным диагностических методик «Сюжетные картинки» (Р.С. Буре), «Закончи историю» (Р.Р. Калинина) в экспериментальной группе были определены следующие уровни сформированности нравственного сознания:

- 1) высокий уровень – 31 %;
- 2) средний уровень – 38 %;

3) низкий уровень – 31 %;

Педагогическая оценка содержания знаний детьми старшего дошкольного возраста правил поведения со сверстниками и взрослыми, особенностей осознания ими их нравственной значимости показала, что большинством детьми ещё не достаточно чётко осознаётся нравственная сущность правил поведения. В поступках чаще всего руководствуются своими желаниями.

Была апробирована авторская программа, включающая цикл специально организованных игровых занятий по нравственному воспитанию «Социальная адаптация ребёнка в обществе». Реализация данной программы предполагает создание общей доброжелательной атмосферы в детском саду, содействующей закреплению у старших дошкольников нравственных представлений в повседневном общении со сверстниками и со взрослыми и формированию позитивной социализации. Формирование нравственного сознания осуществлялось посредством соединения нравственных бесед с разнообразными играми, чтением художественных произведений с последующим обыгрыванием сюжета, инсценированием [2].

Отбор содержания информации для формирования основ нравственного сознания у детей осуществлялся с учётом ряда общепедагогических принципов: гуманизма, целостности, интеграции, природосообразности, культуросообразности, последовательности и систематичности, нравственного развития в деятельности, нравственного обогащения средств воспитания, ведущей роли воспитателя, единства социализации и индивидуализации.

Методы педагогического воздействия на нравственное сознание детей направлены на формирование у них нравственно-социальных взглядов и убеждений. Особое значение уделялось душевным индивидуальным беседам или групповым этическим беседам, которые служили уточнению и систематизации нравственных представлений. Беседы проводились в разные режимные моменты. Основное время этическим беседам отводилось на развивающих занятиях. Тема беседы отражалась в теме занятия:

- 1) Кто и зачем придумал правила поведения?
- 2) Как и чем можно порадовать близких?
- 3) Почему мы обижаем близких нам людей?
- 4) Почему грустит котёнок?

Мощным средством формирования нравственного сознания у детей являются культурные практики: коллективные чтения с последующим пересказом и инсценированием прочитанной сказки, рассказа. Так, например, содержание рассказа В. Воробьева «Мама» воспитывает у детей доброту, отзывчивость, заботу и любовь к маме. После чтения рассказа детям были заданы вопросы, которые побуждали их задуматься над поведением главного героя рассказа – Павлика, а также рефлексировать собственное поведение:

1. Каким показан Павлик в начале рассказа?
2. Что заставило Павлика задуматься над своим поведением?
3. Как бы вы поступили на месте Павлика?
4. Почему нужно беречь и заботиться о своей маме?

Формирование у детей нравственного сознания основывалось на доступных, конкретных, ярких примерах из жизни детей, их сверстников или художественных произведений. Были обеспечены условия для активного участия детей в разнообразных видах деятельности, полноценное общение

со сверстниками. Воспитатели поддерживали связь с родителями, давая им конкретные рекомендации по воспитанию у детей нравственной культуры.

Об эффективности целенаправленного воздействия на нравственное сознание детей свидетельствуют позитивные изменения количественных показателей развития нравственного сознания. Так, высокий уровень увеличился на 13 %, средний – на 12 %, а показатели низкого уровня снизились на 25 %.

Материалы проведенного анализа научной литературы и практического исследования позволили выделить условия успешного формирования нравственного сознания старших дошкольников в образовательном пространстве детского сада:

- вся образовательная работа в детском саду должна включать в себя нравственные идеи и осуществляться в разнообразных и эффективных формах, содержательно и при должной эмоциональной насыщенности в нравственной среде;

- обеспечение богатства идейно-нравственного содержания игровых занятий, разнообразия видов детской деятельности вне организованных занятий;

- сформированность профессиональной компетентности педагогов в вопросах сущности нравственного развития и воспитания как целостного образовательного процесса, соответствующего нормам общечеловеческой морали: знание «механизмов» формирования нравственного сознания; умение определять уровень имеющихся нравственных представлений у детей, особенностей нравственного сознания; осуществлять целенаправленное воспитательное воздействие на сознание и поведение ребёнка, с использованием адекватных педагогических приёмов; учитывать возрастные особенности становления нравственной сферы дошкольников.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мельникова Н. В., Овчарова Р. В. Нравственная сфера личности дошкольника : монография. Курган : Изд-во КГУ, 2007. 348 с.

2. Семенака С. И. Социальная адаптация ребёнка в обществе. Программа и коррекционно-развивающие занятия для детей 6-8 лет. М. : АРКТИ, 2016. 88 с.

3. Субботский Е. В. Ребёнок объясняет мир. М. : Знание, 1985. 80 с.

4. Сушкова И.В. О совершенствовании содержания формирования начал нравственного сознания у дошкольников и младших школьников // Университет как фактор социального и культурного развития города и региона : материалы Всероссийского семинара, 22-23 декабря 2003 г. Елец : ЕГУ им. И.А.Бунина, 2004. С. 101-112.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/>

6. Якобсон С. Г. Моральное воспитание в детском саду. Пособие для воспитателей детских садов. М. : Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2003. 112 с.

УДК-373.5.046.12:004

Андрей Леонидович Третьяков

**ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СОВРЕМЕННЫХ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

*Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Московский государственный областной
университет»
Кафедра дошкольного образования*

*Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы «Московский городской педагогический
университет»
Кафедра информатизации образования*

Аннотация. В данной работе приведены результаты и их авторская интерпретация эмпирического исследования, направленного на выявление информационно-правовой компетентности современных школьников 9-х классов образовательных организаций Российской Федерации. Посредством анализа ответов подростков на многочисленные вопросы, находящиеся в предметном поле информационно-правовой культуры растущего гражданина, выявляется степень сформированности мотивации школьника и к познанию правовой информации, стремление к саморазвитию компетентности в области правовых знаний. Обозначается решение проблемы правового нигилизма у подростков – организация школьного центра правовой информации.

Ключевые слова: информационно-правовая компетентность, обучающиеся, девятиклассники, гражданское общество, информатизация образования, исследование, результаты, обобщение, интерпретация.

Формирование гражданского общества и демократического государства в настоящее время невозможно без организационно-педагогических условий, содействующих трансляции правовой культуры и правового просвещения обучающихся. В рамках обозначенной проблемы было проведено масштабное исследование среди подрастающего поколения (9-11 классы общеобразовательных организаций) с целью выявления отношения современной молодежи к правовому просвещению в современной образовательной организации.

Для получения эмпирических данных было предпринято изучение локальной документации школ и опросы респондентов их библиотек, выступивших базами исследования: ГБОУ школа № 338 Невского района Санкт-Петербурга и МАОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением английского языка» города Великого Новгорода.

На первый вопрос о нужности правовой информации в жизни учащиеся ответили следующим образом. Большинство респондентов убеждены в том, что в жизни она необходима, и это хорошо. Это может свидетельствовать о реальном понимании ими важности информации в области права. Такое количество ответов может говорить уже об их осознанном выборе, а

также о том, что данным школьникам заложена правовая основа учителями исследуемых школ.

Однако один школьник из петербургской школы отрицательно ответил на данный вопрос. По его мнению, правовая информация ему не нужна. Это может свидетельствовать, на наш взгляд, о начинающемся правовом нигилизме у обучающегося, а также о серьезном непонимании поставленного вопроса. Иными словами, даже один отрицательный ответ на данный вопрос может в дальнейшем сыграть негативную роль для развития коллектива. Правовой нигилизм является разрушающим фактором в процессе формирования юного гражданина.

В вопросе о приобретении правовых знаний большинство опрошенных девятиклассников полагают, что оно должно осуществляться с начала средней школы (с 5-8 класса). Мнения распределились следующим образом – шесть человек из Санкт-Петербурга и восемь из Великого Новгорода. В целом, разница не слишком большая между ответами. Данные ответы соответствуют требованиям к портрету выпускника школы, который определен в ФГОС общего образования: современный выпускник школы – это человек, любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества; креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества. Иными словами, школьники, которые выбрали этот вариант ответа, уже понимают рассматриваемую проблему. Заслуга в этом, на наш взгляд, педагогов обществознания и права, которые являются для обучающихся «маяком» в правовом пространстве современной России.

Однако имеются несколько ответов школьников, которые считают, что только с 9 класса необходимо обучать школьников основам права. Это четыре ученика из петербургской и двое из новгородской школ. Данные ответы можно интерпретировать как отражение недостаточного уровня знаний в области правового просвещения. Иными словами, школьники предполагают, что если с 9 по 11 класс учить их праву, то воспринимаемая информация лучше будет укладываться в их голове, и уже далее они смогут адекватно формировать правовые компетенции.

На третий вопрос, связанный со знанием законов, которые могут защищать права и свободы учащихся, респонденты 9 класса ответили следующим образом.

Большая часть опрошенных знает, что основным законом, защищающим их права и свободы, является Конституция РФ как главный нормативный правовой акт в стране. Этот вариант ответа выбрало по шесть учащихся из петербургской школы и пять учащихся из новгородской школы. Данный выбор можно объяснить как результат успешного освоения основной общеобразовательной программы по обществознанию и праву.

Однако при анализе анкет было также выявлено, что некоторые школьники упомянули, что основным правовым актом в их жизни является закон о защите персональных данных, который сможет защитить их в любой ситуации. Так считают по два человека из Санкт-Петербурга и Великого Новгорода. Можно предположить, что обучающиеся в последнее время наслы-

шаны о противозаконном использовании личной информации о человеке, угрожающем его жизни и здоровью, семье, бизнесу, банковским счетам и т. п., приводящим к трагическим последствиям, поэтому они считают, что главное – это защита персональных данных. Видимо, эти школьники слишком акцентировали внимание на вышесказанном, поэтому выбрали этот вариант ответа.

«Закон о защите прав верующих» – основной закон для защиты граждан. Таков ответ двух девятиклассников петербургской школы. Данный вариант ответа, на наш взгляд, можно объяснить, во-первых, достаточным количеством приезжих из стран ближнего зарубежья, которые обучаются в образовательных организациях мегаполиса, во-вторых, продвижением принципа толерантности в современном обществе. Иными словами, по мнению школьников, оскорбление религиозных чувств верующих, неуважение к национальным меньшинствам – это современная насущная проблема общества, решение которой возможно только посредством реализации правовых механизмов закона о защите прав верующих. Стоит напомнить, что данный закон был подписан Президентом России в 2013 г.

При анализе анкет мы обратили внимание, что на данный вопрос несколько респондентов выбрали и такой вариант ответа как «не знаю». В основном, это новгородские школьники. Это объясняется, на наш взгляд, тем фактом, что в школе к 9 классу у детей ещё не сложилась базовая система представлений об основных законах государства. Иными словами, в школе пока не осуществляется деятельность по созданию индивидуальных образовательных маршрутов, а также не сформирована мотивация школьников к развитию правовой компетентности.

Радует то, что всего лишь один учащийся из петербургской школы выбрал данный вариант ответа. Предполагаем, что работа по правовому просвещению в школе выстроена неплохо, если уже к 9 классу у детей сложилось представление о законах, которые могут защищать их права и свободы.

Таким образом, в целом ответ на данный вопрос можно расценивать как положительный.

Ответы петербургских и новгородских школьников на вопрос «Интересуешься ли ты литературой по правовым вопросам» выглядят следующим образом.

Большинство опрошенных интересуются правовой литературой. Но стоит отметить, что все учащиеся, которые выбрали данный вариант ответа упоминали о том, что они хотели бы ещё больше знакомиться с подобной информацией, но уже с комментариями учителей или школьных библиотечек, так как для них воспринимаемая информация бывает не всегда понятной. Иными словами, учащимся необходим тьютор по правовым вопросам, которым может выступать не только учитель обществознания и права и библиотекарь школы, но и родители, а также старшеклассники.

По два человека из Санкт-Петербурга и Великого Новгорода ответили, что редко интересуются правовой литературой. Эти цифры, между тем, не являются совсем критическими.

О низком уровне правовой компетентности и нежелании её повышать свидетельствует третий вариант ответа, который выбрали трое новгородцев и двое петербуржцев.

Поскольку основной задачей современной системы образования является формирование самостоятельной, творчески и социально активной личности, что отвечает ведущей мегатенденции мирового цивилизационного процесса в новом тысячелетии, которую американские футурологи Д. Нэбитт и П. Эбурдин называют «триумфом личности», то ни о каком развитии личности не может идти и речи, если она не проявляет интереса к правовым вопросам. Во многом данный интерес способствует формированию гражданского общества.

Иными словами, выбранные варианты ответа могут свидетельствовать о начальной стадии нежелания формироваться как законопослушный гражданин современного общества. Можно предположить, что этим школьникам не уделяется достаточного внимания на занятиях по обществознанию и праву.

В рамках исследования мы посчитали необходимым выявить у респондентов их интерес к правовой информации, которая размещается и в Интернете.

Часть опрошенных девятиклассников не интересуется такой информацией (9 ответов). Вероятно, в данном случае школьники имели в виду большую ценность правовой информации на традиционных носителях в противовес информации в электронном виде, что может свидетельствовать об их осторожности и критичном отношении к информации в Интернете.

Однако может существовать другая трактовка данного ответа. Нежелание интересоваться правовой информацией, размещаемой в сети Интернет, можно рассматривать как отсутствие интереса к правовой информации вообще.

Пятеро школьников из Великого Новгорода и трое из Санкт-Петербурга редко пользуются информацией в области права в Интернете. Возможно, что у обучающихся уже начинают возникать некоторые проявления правового нигилизма. Однако, несмотря даже на такой ответ, данные респонденты не должны в полной мере считаться группой риска.

Два девятиклассника из Санкт-Петербурга и один из Великого Новгорода ответили, что они интересуются правовой информацией в Интернете. Минимальное количество ответов новгородских обучающихся, на наш взгляд, обусловлено их низким уровнем информационно-правовой компетентности и недостаточным уровнем мотивации по данному вопросу.

Отметим, что неразвитость ценностного сознания и правового мировоззрения индивида как один из главных социокультурных признаков приводит к социальной «близорукости». Иными словами, если школьники не интересуются правовой информацией, которая доступна всем желающим в открытом доступе, то они могут не сформироваться как личность.

Радует то, что двое петербургских школьников отметили, что они пользуются правовой информацией в Интернете. Иными словами, в петербургской школе в той или мере ведётся работа по повышению интереса школьников к правовой информации.

Таким образом, ответы на данный вопрос показывают противоречивую картину. С одной стороны, можно думать, что школьники в основном используют традиционную правовую литературу, с другой – что они достаточно редко используют вообще правовые источники. Окончательные выводы можно сделать только после анализа всей панорамы ответов.

На шестой вопрос, посвящённый тому, знают ли школьники, как необходимо защищать свои права и свободы, мы получили следующие ответы.

Большая часть опрошенных не осведомлена о том, как необходимо защищать свои права и свободы. Такое количество ответов может свидетельствовать о том, что в образовательном процессе не осуществляется личностно-ориентированный подход в части информационно-правового образования школьников. Вместе с тем, культура правовых и нравственных убеждений в системе интегральных характеристик личности является структурообразующей. Золотое правило нравственности и права «Поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой» в данной ситуации является неотъемлемой частью нравственного и правового мировоззрения школьника. Иными словами, неосведомлённость обучающихся о правовом механизме защиты своих прав и свобод является упущением. Это повод пересмотреть индивидуальные образовательно-правовые маршруты школьников.

Весьма радуется, что двое школьников из Санкт-Петербурга в той или иной степени осведомлены о механизме защиты своих прав и свобод. Однако вместе с тем, эти обучающиеся отмечают, что им необходим наставник в этой области.

Таким образом, именно знание механизма защиты своих прав и свобод выступает одним из основных мерил интегральной модели вхождения учащегося в социум. В противном же случае, тем школьникам, которые выбрали отрицательный вариант ответа на данный вопрос, в дальнейшем будет трудно в жизни.

В рамках анкетирования мы также акцентировали своё внимание на выяснении элементарных знаний школьников о том, знают ли они, как устроена система правосудия в России.

По ответам видно, что в петербургской школе на уроках обществознания и права дана качественная информация о системе российского правосудия. Но лишь два ученика из новгородской школы знают о том, как устроена система правосудия в России. Вероятно, этому не было уделено внимания на уроках по обществознанию и праву. Поэтому школьники, которые не компетентны в рассматриваемом вопросе, могут обладать теми или иными проблемами в области социальной мобильности и формировании реального чувства гражданской ответственности.

Можно сделать предположение, почему восемь школьников из Великого Новгорода выбрали данный вариант ответа. Возможно, для обучающихся не проводятся контрольные работы по обществознанию и праву в части закрепления материала относительно российской системы правосудия. Ещё раз подчеркнём, что это всего лишь предположение. Реальная картина в каждой образовательной организации индивидуальна. Единственное, что стоит ещё раз отметить, это то, что в новгородской школе уровень информационно-правовой культуры у обучающихся несколько ниже, чем у петербургских сверстников. На протяжении всех рассматриваемых вопросов у респондентов новгородской школы была выявлена такая характеристика.

Следующий вопрос состоял в том, чтобы выяснить у девятиклассников, какой из правовых актов является самым главным в Российской Федерации.

Казалось бы, что все должны знать, что это Конституция РФ. Однако стоит отметить, что есть обучающиеся, которые выбрали вариант ответа «Указ Президента России». Причиной выбора данного варианта ответа может

быть то, что эти школьники слышали либо от родителей, либо от друзей о том, что Президент решает всё в нашей стране, и потому его указы важнее всего.

Наряду с этим, мы выявляли мнения школьников о том, насколько они осведомлены, есть ли в их школьной библиотеке литература по правовым вопросам. Ответы респондентов распределились следующим образом.

Большинство школьников не знают, имеется ли в их школьной библиотеке литература по вопросам права. На наш взгляд, причиной может являться недостаточный интерес школьников к библиотеке и её возможностям.

Здесь необходимо отметить, что согласно ФГОС общего образования и Концепции развития школьных информационно-библиотечных центров образовательная организация должна обладать материально-техническими ресурсами, в том числе информационно-библиотечными не только для образовательного процесса, но и для внеурочной и факультативной работы, среди которых можно выделить электронные образовательные и цифровые образовательные ресурсы по правовым вопросам, правовые базы данных, а также традиционные источники правовой информации (книги, учебно-методические разработки, пособия для самостоятельной работы учащихся и т. д.).

Видимо, школьники сами не проявляли инициативы относительно поиска правовой литературы в библиотеке своей школы. Данный факт может говорить о низкой информационной культуре обучающихся, а также о недостаточной эффективной работе школьного библиотекаря по распространению новинок и информационной продукции в области права.

По два человека из каждой школы отметили, что в их библиотеке есть литература по правовым вопросам. Это радует, но то количество респондентов, которое выбрали подобный вариант ответа, весьма невелико. Можно сделать предположение, что школьники сами проявили инициативу относительно поиска правовой литературы в школьной библиотеке. Думается, что даже в такой небольшой выборке нашлись школьники, которые всё-таки интересуются фондом школьной библиотеки.

Два школьника из Санкт-Петербурга и один из Великого Новгорода однозначно ответили, что в их школьной библиотеке нет литературы по правовым вопросам. Поскольку выше сказано, что нашлись школьники, которые пользовались правовой литературой в библиотеке, значит, эти трое просто не стали интересоваться ею и, следовательно, у них низкая мотивация к изучению вопросов права.

Таким образом, большинство опрошенных школьников не осведомлены о наличии в их библиотеке литературы по правовым вопросам, что, на наш взгляд, может говорить о достаточно низкой просветительской работе школьного библиотекаря и классного руководителя.

На вопрос «Пользуешься ли ты библиотекой школы?» девятиклассники Санкт-Петербурга и Великого Новгорода ответили следующим образом.

Из приложения № 5 видно, что большинство девятиклассников пользуются библиотекой, и уже сам факт радует.

Можно сделать предположение, что школьная библиотека проводит те или иные мероприятия, которые интересны девятиклассникам, либо прослеживается уникальная работа классного руководителя в части формирования у обучающихся любви и уважения к библиотеке как уникальному пространству хранения и приумножения ценностей и знаний. Однако несколько школьников ответили, что посещение школьной библиотеки явля-

ется для них весьма редким явлением, что их устраивает. Видимо, эти школьники являются не совсем примерными учениками, но, всё-таки, они не выбрали вариант ответа «нет, не посещаю». Необходимо отметить, что школьники упомянули также, что им не интересны те мероприятия, которые проводит школьная библиотека.

Весьма удивляет, что двое петербуржцев и один новгородец не пользуются школьной библиотекой. Респонденты не оставили комментариев, и мы можем лишь предположить, что эти обучающиеся не заинтересованы в саморазвитии и дополнительном образовании.

Ответы на данный вопрос нельзя не соотнести с ответами школьников на предыдущий вопрос о наличии в школьной библиотеке литературы по правовым вопросам.

Несмотря на то, что большая часть учащихся посещает школьную библиотеку, они не осведомлены, укомплектована ли она фондами правовой литературы. Это может говорить о недостаточно эффективной выставочной работе и системе информирования в школьной библиотеке.

Мы также выясняли, с какой целью школьники пользуются своей библиотекой.

Большинство опрошенных пользуются ею для подготовки к урокам. Следовательно, возникает потребность в специальных посредниках между документами и потребителями – библиотеках.

Два петербургских школьника и один новгородский пользуются фондами школьной библиотеки для проведения свободного времени. Иными словами, для этих ребят школьная библиотека выполняет досуговую функцию. Выбор данного ответа, возможно, обусловлен тем, что эти школьники не имеют круга друзей, с которыми хотели бы проводить свободное время, или обстановка в семье не слишком комфортна для досуга.

По одному человеку из исследуемых школ ответили, что они помогают школьному библиотекарю в решении тех или иных задач, которые возникают у библиотекаря. Значит, у них сформированы представления о библиотеке как необходимом и полезном центре во время их школьной жизни.

«Беру книги для внеклассного чтения» – таков ответ одного девятиклассника из Санкт-Петербурга и его сверстника из Великого Новгорода. Внеклассное чтение мы понимаем как педагогически организованный процесс подготовки учащихся к самостоятельному чтению в соответствии с их индивидуальными интересами и потребностями. В этом случае даже весьма небольшое количество респондентов, которые выбрали данный вариант ответа, могут свидетельствовать о том, что у них уже есть мотивационные компоненты в области чтения. Иными словами, те школьники, которые ответили на данный вопрос, могут рассматриваться как звено будущей интеллигенции.

Однако стоит обратить внимание, что количество этих респондентов весьма невелико, что позволяет задуматься о том, почему этот вариант не выбрали другие школьники. На наш взгляд, причиной этого может служить недостаточный уровень продвижения чтения в школьной библиотеке, а также недостаточная заинтересованность педагогов в приобщении к чтению школьников.

При обработке анкет нами было выявлено, что два школьника из петербургской школы и один из новгородской ответили, что они вообще не поль-

зуются библиотекой. Это весьма печально, так как если уже к 9 классу начинают складываться такие тенденции, то стоит задуматься не только педагогическому коллективу школы, но и родителям этих обучающихся в части организации их досуговой, культурной и образовательной деятельности. Учителя в какой-то мере не смогли проследить и уточнить, почему школьники не ходят в библиотеку, не смогли сформировать их мотивацию к чтению. Решением данной проблемы должны заниматься и родители, которые подадут пример своим детям. Ведь, как правило, большинство родителей не читают и, следовательно, пойдут ли школьники тогда в библиотеку?

Наряду с поставленными вопросами, мы выясняли у девятиклассников уровень их правовой компетентности и через другие вопросы, например, «Как ты думаешь, профессия нотариуса относится к правовой сфере?».

Изменения в правовом положении граждан России, происходящие по достижении ими 14-15 лет (расширение прав как субъектов правоотношений, ужесточение ответственности перед государством за общественно опасные действия), а также необходимость после окончания 9 класса уточнить свои жизненные планы – форму дальнейшего получения образования – требуют качественно иного подхода к содержанию информационно-правового образования и правового просвещения.

Мы видим, что четыре школьника из петербургской школы и только лишь один из новгородской школы выбрали положительный вариант ответа. Данный факт говорит, что в целом подростки слабо представляют себе организацию правовой системы в России, перечень юридических профессий и т. д. Уровень информационно-правовой компетентности школьников из провинции несколько ниже, нежели чем у сверстников из мегаполиса.

Далее следует обратить внимание, что по три школьника из Санкт-Петербурга и Великого Новгорода выбрали отрицательный вариант ответа. У этих ребят, очевидно, не сложилось реального представления о ситуации с юридическими профессиями.

Третья часть всех респондентов выбрала ответ «не знаю» на данный вопрос, что лишь подтверждает вышесказанное. Радует то, что всего лишь трое петербургских учеников ответили «не знаю». Это может говорить о том, что они объективно оценивают свои знания и были откровенны.

Таким образом, если рассматривать ответы на данный вопрос всех респондентов, то можно оценить картину как «среднюю, но требующую индивидуальной работы со школьниками».

На следующий вопрос «Если ты ответил «да» на предыдущий вопрос, можешь ли ты ответить, чем он занимается?» мы получили следующие варианты ответов.

Напомним, что положительный вариант ответа на предыдущий вопрос выбрали четыре петербургских школьника и один новгородский.

Итак, по одному респонденту из обоих классов написали, что нотариус является консультантом по законам, что, конечно, неверно. Следовательно, школьников не просвещали в вопросе назначения и содержания конкретных юридических профессий.

Таким образом, в целом можно оценить ситуацию со знаниями учеников 9 класса о профессии нотариуса как негативную. Можно только лишь надеяться, что необходимые знания смогут сформироваться в 10-11 классах.

Следующий вопрос был направлен на то, чтобы узнать у обучающихся, чем занимается прокурор.

Большинство обучающихся – семь человек из Великого Новгорода и восемь из Санкт-Петербурга – сказали, что они знают, в чём заключается деятельность прокурора. Однако они не смогли указать, каковы его обязанности, даже в общем. Таким образом, обучающиеся обладают лишь поверхностными знаниями, которые давались на уроках обществознания и права.

В связи с этим стоит отметить, что в законе «Об образовании в Российской Федерации» подчёркивается, что содержание информационно-правового образования «должно быть ориентировано на укрепление и совершенствование правового государства» [1]. Именно формирование у обучающихся информационно-правовой культуры должно явиться вкладом образовательной организации в решение данной задачи. Особое место здесь занимают знания обучающихся о сфере деятельности юристов. Именно данные знания смогут ввести школьников в реальную жизнь и могут способствовать их более быстрой адаптации к тем или иным условиям социума.

На вопрос «Знаешь ли ты, с какого возраста начинается уголовная ответственность за совершённые правонарушения в нашей стране?» мы получили следующие ответы.

Восемь обучающихся из школы № 338 Невского района Санкт-Петербурга написали о том, что с 18-летнего возраста наступает уголовная ответственность за правонарушения в Российской Федерации. Это может говорить, о том, что эти школьники уже хорошо запомнили эту жизненно важную информацию, возможно имея определенную мотивацию к познанию основ права. Из ответов видна весомая разница между ответами девятиклассников из мегаполиса и провинциального города, что связано, как нами уже указывалось ранее, с меньшей компетентностью вторых в области права. Это может быть связано и с недостаточным и неглубоким уровнем преподавания дисциплин общественного цикла, и с недостаточной адекватной работой школьной библиотеки по формированию информационно-правовой компетентности обучающихся, а также недостатком внимания со стороны родителей.

Следующий вопрос был направлен на выявление у школьников знаний о механизмах действий в тех случаях, когда при них нарушили права сверстника. При анализе анкет мы получили следующие данные.

Статистика ответов говорит о том, что большая половина учеников не знает, что необходимо делать в данной ситуации, что весьма печально, учитывая, что они уже заканчивают 9 класс, то есть основную школу.

Необходимо отметить, что после проведения анкетирования с обучающимися был проведён экспресс-опрос с учителями обществознания и права. Он был ориентирован на выявление особенностей бесед, которые проводят педагоги обществознания и права после каждого занятия с целью выявления у них положительных и отрицательных аспектов занятия (так называемая педагогическая рефлексия). После анализа ответов учителей было выявлено, что характерной ошибкой учителя при проведении беседы является её односторонний и заранее запрограммированный характер – часто учитель замечает и поощряет только те ответы обучающихся на поставленные им вопросы, на которые он рассчитывал, и не замечает неожиданных ответов, оригинальных поворотов мысли школьников. Но между

тем, именно беседа, ориентированная на выявление многообразия точек зрения, взглядов детей, свободный диалог, оказывается для них весьма привлекательной и интересной.

На наш взгляд, обозначенные выше ответы позволяют говорить, что педагогам обществознания и права необходимо обратить на это внимание. Получается, что те школьники, которые не знают, что необходимо предпринимать, если при них нарушили права их сверстников, являются не социализированными в современном обществе. Они в дальнейшем не смогут решать различные проблемы при вхождении во взрослую жизнь.

Следующим вопросом в анкете был вопрос, который позволяет выявить у обучающихся их гражданскую ответственность.

Статистика ответов показывает, что в этом вопросе 15-летние школьники уже хорошо информированы о выборах, которые достаточно часто проходят в стране в органы власти всех уровней.

На вопрос «Как ты думаешь, несёшь ли ты ответственность за своих родителей?» мы получили следующие ответы.

Из анализа ответов видно, что всего лишь три девятиклассника из Санкт-Петербурга и один из Великого Новгорода знают, что ответственность за своих родителей они несут с 18 лет. Но никто не указал, в каком случае дети несут эту ответственность. Это неудивительно, так как даже взрослые граждане часто не знают о своих правовых обязанностях в отношении престарелых родителей. Ответственность детей за своих родителей – это та ответственность, которая в настоящее время является одной из важных в формировании полноценно развитой личности

Семь петербургских школьников и девять новгородских вообще не понимают, о чём идёт речь, и высказались, что не знают, несут ли они ответственность за своих родителей. Они никогда и нигде не слышали о том, что вообще такая ответственность возможна.

Отметим, что разница между ответами школьников всех классов невелика, что даёт повод для размышлений и соответствующих действий.

Следующий вопрос был направлен на выявление тех вопросов, которые хотели бы задать обучающиеся юристу, если бы представилась такая возможность.

Пятеро петербургских и двое новгородских девятиклассников не имеют вопросов, которые они могли бы задать юристу, если к ним в школу такой пришёл бы и отвечал им бесплатно. Видимо, школьники в действительности не обладают вопросами, которые их тревожат и которые требуют профессионального комментария.

Восемь человек из Великого Новгорода и пять из Санкт-Петербурга имеют различные вопросы, которые хотят задать юристу. Мы можем предположить, что эти школьники не могут волнующие их вопросы обговорить с преподавателями обществознания и права, а также с родителями. Наряду с этим, школьники отмечали в своих анкетах, что если представилась возможность побеседовать с юристом, то они будут очень благодарны данному случаю, так как такого в их школьной жизни не было.

Завершает анкетирование вопрос, направленный на выявление желания девятиклассников повысить уровень их информационно-правовой компетентности.

На основе анализа ответов можно отметить, что всего лишь двое петербургских девятиклассника не хотели бы повысить свою правовую компетентность. Это, на наш взгляд, может быть обусловлено завышенной самооценкой самими обучающимися уровня их информационно-правовой культуры, либо равнодушием к этому вопросу и отсутствием мотивации.

Вместе с тем, остальные школьники из Великого Новгорода (десять человек) и Санкт-Петербурга (восемь человек) выразили желание повышать уровень своей правовой компетентности. Именно данная позиция может говорить о том, что обучающимся не хватает той базы, которая предоставляется им в рамках преподавания обществознания и права, а также они считают, что если станут весьма «подкованными» в области права, то смогут быть успешными в жизни.

Таким образом, анкетирование обучающихся 9-х классов петербургской и новгородской школ позволяет сделать вывод, который заключается в достаточно низкой информационно-правовой компетентности обучающихся, которую необходимо повышать в современных условиях.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Третьяков А. Л. Организационно-педагогические условия деятельности школьной библиотеки по правовому просвещению обучающихся // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык.* – 2017. – № 1. – С. 269-285.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/336> (дата обращения: 29.09.2017).

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70291362/4/#block_42. (Дата обращения: 29.09.2017).

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-338.2

Олег Николаевич Дядьков

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕДОСТУПНЫХ БИБЛИОТЕК В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ (НА ПРИМЕРЕ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации»*

Аннотация. В данной работе раскрыты механизмы оценки эффективности деятельности общедоступных библиотек в контексте внедрения проектного управления в органах государственной власти на примере Московской области. Охарактеризована социальная значимость данной новации для улучшения деятельности библиотеки и повышения качества обслуживания пользователей. Описана результативность и эффективность исследуемого вопроса. Представлены дальнейшие перспективы оценки эффективности деятельности общедоступных библиотек.

Ключевые слова: оценка эффективности, общедоступные библиотеки, проектный менеджмент, органы государственной власти, региональные особенности.

Оценка эффективности работы библиотеки является важнейшей составляющей в принятии управленческих решений, планировании и совершенствовании деятельности как отдельных подразделений, технологических процессов, видов услуг, так и библиотеки в целом.

В современных условиях показатели таких оценок весьма разнообразны и широко применяются в практике. Рассмотрим некоторые подходы к измерению эффективности работы библиотек, выявлению показателей и построению комплексной системы измерения.

В условиях внедрения новых средств автоматизации, совершенствования технологии библиотечных процессов, производственной структуры и организации труда перед библиотеками стоят как проблемы повышения эффективности деятельности в целом, так и результативного управления отдельными видами ресурсов, технологическими процессами, кадрами [7].

Их решение невозможно без разработок новых методик, инструментария оценки и методического обеспечения анализа эффективности работы.

Общее понятие эффективности является достаточно широким и употребляется в самых разнообразных сферах. Большая советская энциклопедия сообщает, что слово «эффект» происходит от лат. *effectus* – исполнение, действие, от *efficio* – действую, исполняю и может обозначать: результат, следствие каких-либо причин, действий; сильное впечатление, произведенное кем-либо, чем-либо; средство, приём, явление [4].

Как отмечает в своих трудах Чудновский А.Д., эффективность характеризует процессы управленческого характера, при этом отражая степень

достижения поставленных целей, поэтому эффективностью, как отмечает ученый, обладает только целенаправленное взаимодействие [3, с. 348].

Более широкие функции отводит эффективности академик Л.И. Абалкин, который отмечает, что эффективность представляет собой форму, посредством которой действует и проявляется всеобщий закон экономии времени. Согласно его точки зрения, уровень и динамика эффективности производства являются обобщающими показателями, характеризующими достигнутую ступень и темпы социально-экономического прогресса общества с учетом используемых для этого ресурсов.

Эффект – категория, характеризующая превышение результатов реализации проекта над затратами на нее за определенный период времени [2].

Ряд экономистов под эффектом понимают только результат, который получен от повышения эффективности производства и, следовательно, не имеет затратного содержания, так как его основой является относительная экономия труда, достигнутая за счет снижения трудоемкости, материалоемкости, капиталоемкости продукции, устранения потерь (А.Г. Засухин, А.Е. Когут). По нашему мнению, такое понимание эффекта выражает лишь прирост эффективности производства, и на его основе невозможно построить показатель, выражающий абсолютный уровень эффективности общественного производства и его динамику.

В нашем случае под измерением эффективности будем понимать изучение субъектом оценки результатов деятельности библиотеки в целях получения количественных характеристик для проведения различных управленческих воздействий.

Оценка эффективности деятельности справедливо считается важнейшим компонентом управления, обеспечивающим достижение целей организации, и представляет собой определенную систему, имеющую достаточно сложную структуру, позволяющую выполнять регулятивную функцию в отношении деятельности сотрудников, руководителей, материально-технической базы и пр.

Существуют и другие понимания эффективности, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1 – Понятия эффективности

Авторы «Международного руководства по измерению эффективности работы университетских и других научных библиотек» Р. Полл и П. Бокхорст под измерением эффективности работы предлагают понимать сбор и анализ статистических и других данных, описывающих работу библиотеки в целях оценки её эффективности и предлагают 17 индикаторов для выполнения поставленных задач [6].

Система оценки эффективности работы хорошо действует тогда, когда определены правильные критерии. С философской точки зрения, критерий (от греч. *Kritērion* – средство для суждения) представляет собой признак, отражающий сущность процессов, явлений и их развитие, универсальное средство, позволяющее выразить степень проявления совокупности существенных свойств целостной качественной определенности в пространстве и во времени.

Показатели для оценки эффективности деятельности библиотеки изложены в стандарте ИСО 11620:1998 «Показатели эффективности работы библиотек» [1]. Стандарт определяет общие требования к показателям работы библиотек, характеризующим удовлетворенность пользователей, выполнение общественно значимых функций (охват населения, цена обслуживания, полнота фондов, оперативность обслуживания и др.), а также качество технологических процессов.

Несмотря на наличие стандарта и большого интереса к данному вопросу, системы практической оценки деятельности библиотеки и подразделений не выработано, но предлагаются различные методологические и практические подходы к измерению эффективности работы.

Нами предлагается система оценки эффективности деятельности библиотек Московской области и их руководителей.

В Московской области работает 1077 библиотек: 2 областные и 1075 муниципальных, из них 151 – структурные подразделения Домов культуры.

Количество зарегистрированных пользователей в библиотеках Московской области составило 1763,27 тысяч человек. Число посещений библиотек увеличилось по сравнению с 2016 годом на 21,85 тыс. посещений. Охват населения библиотечным обслуживанием в 2015 году составил 24,1 процента.

В целях развития в Московской области библиотечного дела проводилась работа по информатизации библиотек и комплектованию их фондов.

В 2016 году библиотеки Московской области приняли участие в проекте «Национальная электронная библиотека» (НЭБ), который объединяет фонды публичных библиотек России федерального, регионального, муниципального уровня, библиотек научных и образовательных учреждений, а также правообладателей.

На базе Библиотечно-информационного центра в городе Пушкино функционирует Московский областной региональный центр доступа к информационным ресурсам Президентской библиотеки имени Б.Н. Ельцина, оснащённый современным информационно-коммуникационным оборудованием.

Прирост записей в электронных каталогах библиотек Подмоскovie по сравнению с 2016 годом составил 453,66 тысяч записей.

В течение года в библиотеках Московской области продолжались работы по оцифровке документов (всего оцифровано 35,67 тысяч экземпляров документов).

В 2016 году на комплектование муниципальных библиотек Московской области было израсходовано 82 340,0 тысяч рублей, государственных библиотек – 4535,0 тысяч рублей.

Итого по Московской области израсходовано на комплектование 86 875,0 тысяч рублей. Всего в муниципальные библиотеки поступило 1130076 экземпляров (с передвижением внутри сети), в государственные библиотеки – 19 270 экземпляров.

В 2016 году в конкурсах на соискание областных литературных премий имени М.М. Пришвина (премии по 100 тысяч рублей по двум номинациям) и имени Роберта Рождественского (премии по 50 и 100 тысяч рублей по двум номинациям) приняли участие 115 поэтов и писателей Подмосквья. При поддержке Главного управления архитектуры и градостроительства Московской области в 2016 году проведён Всероссийский открытый конкурс на разработку дизайн-проектов пространств библиотек Московской области (далее – Конкурс), в котором приняло участие 44 авторских коллектива. Победителям присуждены денежные премии за 1 место в размере 1,5 млн. руб. и право реализации проектных предложений, за 2 место – 400 тысяч рублей, за 3 место – 300 тысяч рублей.

На территории Московской области в 2016 году реализованы межбиблиотечный краеведческий проект «Библиотур», областной проект «Летний читальный зал», проекты Молодёжного культурного сообщества, областной проект «Детский библиобус».

Общее количество участников мероприятий составило 2 030,66 тысяч человек.

В целях оценки деятельности библиотек разработан порядок рейтингования библиотек муниципальных образований Московской области и их руководителей, который устанавливает ход подготовки и проведения рейтинга общедоступных библиотек и их руководителей в муниципальных образованиях Московской области.

Под рейтингованием в Порядке понимается процедура оценки деятельности библиотек и их руководителей, основанная на самооценке результатов деятельности библиотек и их руководителей.

Определение рейтинга библиотек и их руководителей осуществляется в целях обеспечения эффективной деятельности библиотек и их руководителей и формирования сопоставительной (обобщенной) характеристики состояния библиотек; определения лидеров и принятие объективных решений по развитию библиотек; повышения качества услуг, предоставляемых библиотеками.

Порядок устанавливает критерии и показатели рейтингования библиотек и их руководителей.

Определение рейтинга библиотек направлено на решение следующих задач:

- 1) контроль эффективности работы библиотек и их руководителей;
- 2) подготовка и предоставление объективной информации, отражающей деятельность каждой библиотеки и сети в целом;
- 3) выявление и популяризация положительного опыта работы лучших библиотек;
- 4) стимулирование повышения эффективности и результативности деятельности библиотек.

При организации и проведении рейтинга учитываются следующие принципы:

- 5) объективность и достоверность информации;
- 6) обеспечение репрезентативности показателей для оценки деятельности библиотек;
- 7) стимулирование участников рейтинговой оценки к улучшению деятельности;
- 8) открытость результатов рейтинговой оценки.
- 9) Участниками рейтинга являются библиотеки и их руководители.

Потребителями информации о результатах рейтинга являются: пользователи библиотек, жители Московской области; работники библиотек; органы местного самоуправления муниципальных образований Московской области в сфере культуры, центральные исполнительные органы государственной власти Московской области, общественные организации.

Основные принципы выбора критериев и показателей рейтингования библиотек и их руководителей:

- показатель должен рассчитываться на основе проверяемых данных;
- исходная информация должна быть количественной, а не носить характер суждений;
- исходная информация должна позволять преобразовать качественные показатели в количественную оценку.

Рейтингование руководителей производится по критериям, указанным в таблице 1.

Таблица 1

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
1	Кадры	Руководитель	1	Высшее образование, профессиональная переподготовка	P _{1.1}	«0» – отсутствие «1» – наличие (на основании подтверждающих документов)
			1	Наличие награды в профессиональной сфере деятельности (государственные и ведомственные награды федерального и регионального уровня) у директора	P _{1.2}	«0» – нет наград «1» – награды муниципального уровня «2» – награды регионального и федерального уровня/ звание
			1	Повышение квалификации по направле-	P _{1.3}	«0» – отсутствие «1» – наличие (на основании

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя		
				ниям: менеджмент, экономика, право, управление персоналом		подтверждающих документов)		
			1	Управленческий опыт	P _{1.4}	«0» – менее 3 лет «1» – от 3 до 6 лет «2» – более 6 лет		
			1	Публикации, выступления на конференциях	P _{1.5}	«0» – отсутствие «1» – наличие в муниципальных/региональных «2» – наличие во всероссийских/международных		
			1	Успешный опыт реализации проектов (развитие, инновации и др.)	P _{1.6}	«0» – нет «1» – муниципальных проектов «2» – региональных проектов «3» – федеральных и международных проектов		
			2	Команда	1	Доля специалистов (без учета руководящих работников) до 35 лет относительно общего числа специалистов за отчетный период	P _{2.1}	«0» – менее 8% «3» – от 8%
					1	Доля специалистов, повысивших квалификацию (на основании подтверждающих документов)	P _{2.2}	«0» – менее 50% «1» – от 50% до 80% «3» – 80% и более
3	Достижения	Активность	1	Гранты, премии, победы	P _{3.1}	«0» – не участвовали		

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
						«1» – есть заявки «2» – победа регионального уровня «3» – победа федерального уровня
			1	Участие в областных и межрайонных мероприятиях	Р _{3.2}	«0» – участие не осуществлялось «1» – межрайонные «2» – региональные
			1	Привлечение спонсорской и благотворительной помощи	Р _{3.3}	«0» – не привлекались «1» – привлечена помощь до 500 тыс. руб. «2» – привлечена помощь более 500 тыс. руб.
4		Развитие	1	Концепция развития библиотеки	Р _{4.1}	«0» – отсутствие «2» – наличие
5	Пространство	Информатизация	1	Доля сотрудников, использующих информационно-коммуникационные технологии в работе	Р _{5.1}	«0» – не используются «2» – используются в 50% «4» – используется в 70% и более
			1	Возможность пользователя оставить публичный отзыв об организации на сайте	Р _{5.2}	«0» – нет «1» – да
			1	Возможность электронной записи на оказание услуг через сайт	Р _{5.3}	«0» – не предусмотрена «1» – предусмотрена
			1	Возможность обратной связи с пользователями посредством сайта, со-	Р _{5.4}	«0» – не предусмотрена «1» – предусмотрена
6						

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
				циальных групп, портала и др.		
		Соответствие стандартам учреждения	1	Соблюдение мер противопожарной безопасности, охраны труда, санитарно-гигиенического режима в организации	P _{6.1}	«0» – наличие жалоб «1» – отсутствие жалоб
7	Менеджмент	Клиентоориентированность	1	Проведение специализированных мероприятий (открытых встреч, конференций, семинаров и пр.) с населением для получения обратной связи и обсуждения проблем	P _{7.1}	«0» – не проводятся «1» – проводятся один раз в 6 месяцев или реже «2» – проводятся один раз в квартал или чаще
			1	Отсутствие обоснованных жалоб на качество предоставления услуг организацией	P _{7.2}	«0» – есть жалобы; «2» – нет жалоб.
			1	Проведение опросов среди пользователей об удовлетворенности услугами	P _{7.3}	«0» – опросы не проводятся «1» – опросы проводятся
8			1	Доля потребителей услуг, положительно оценивающих компетентность работников организаций	P _{7.4}	«0» – менее 50%, «1» – от 50% – 70%, «2» – от 71% – 100%
9		Результативность	1	Доля граждан, удовлетворенных качеством предоставляемых услуг	P _{8.1}	«0» – менее 30% «1» – более 50% «3» – более 70%

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
			1	Востребованность услуг библиотеки населением (посещения)	P _{8.2}	«0» – нет увеличения «1» – от 10% до 20% «4» – 20% и более
		Финансы	1	Своевременная выплата заработной платы сотрудникам	P _{8.3}	«0» – есть жалобы на несвоевременность выплат «1» – заработная плата выплачивается своевременно

Формула определения итоговой суммы баллов по всем показателям, набранной руководителем библиотеки:

$$N_{\text{рук}} = \sum_{i,j} P_{ij} \cdot W_{ij}$$

$N_{\text{рук}}$ – итоговая сумма баллов по всем показателям, набранная руководителем библиотеки;

P – значение показателя оценки руководителя библиотеки;

i – порядковый номер группы критериев оценки руководителя библиотеки;

j – порядковый номер показателя в группе критериев оценки руководителя библиотеки.

По итогам расчёта численного значения балла руководителя библиотеки формируется таблица рейтингования библиотек со следующей структурой:

- муниципальное образование;
- наименование библиотеки;
- фамилия, имя, отчество руководителя библиотеки;
- численное значение балла руководителя библиотеки.

Сформированная таблица рейтингования руководителя библиотеки подлежит ранжированию от наибольшего значения балла библиотеки к наименьшему.

На основе численных значений рейтинга библиотеки распределяются по зонам:

- 0 – 28 баллов «красная»;
- 29 – 47 баллов «жёлтая»;
- 48 – 58 баллов «зелёная».

Отнесение руководителя библиотеки по итогам рейтингования к одной из зон является основанием для присвоения баллов по показателю «занимаемая руководителем позиция в рейтинге» при рейтинговании библиотек.

Рейтингование библиотек производится по критериям в таблице 2.

Таблица 2

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
1	Кадры	Руководитель	1	Занимаемая руководителем позиция в рейтинге	У _{1.1}	«0» – руководитель находится в «красной» зоне «1» – руководитель находится в «желтой» зоне «2» – руководитель находится в «зеленой» зоне
		Команда	1	Доля работников с высшим образованием и средним библиотечным относительно основного персонала	У _{1.2}	«0» – менее 84% «3» – 84% и более
			1	Доля профильных и административных работников, имеющих подтверждение профессиональных достижений на региональном / федеральном / международном уровнях к общему числу работников	У _{1.3}	«0» – менее 10% «2» – > 20% «3» – > 30%
			1	Доля сотрудников с эффективным контрактом	У _{1.4}	«0» – менее 100% сотрудников переведены на эффективный контракт «3» – 100% сотрудников пе-

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
						реведены на эффективный контракт
			1	Укомплектованность работниками	У _{1.5}	«0» – менее 95% «1» – от 95% – 100%
2	Достижения	Активность	1	Наличие условий для самообразования жителей	У _{2.1}	«0» – отсутствие «3» – наличие
			1	Наличие условий для досуга жителей	У _{2.2}	«0» – отсутствие «2» – наличие
			1	Доля новых книг относительно книжного фонда библиотеки	У _{2.3}	«0» – менее 20% «1» – от 20% до 30% «2» – 30% до 40% «5» – 40% и более
3	Пространство	Управление имуществом	1	Оформлены и /или зарегистрированы права на все объекты недвижимости, в т.ч. земельные участки, находящиеся в пользовании у учреждения	У _{3.1}	«0» – нет «1» – да
		Информатизация	1	Полнота, доступность, актуальность информации о библиотеке, размещаемой на официальном сайте библиотеки и официальном сайте bus.gov.ru	У _{3.1}	«0» – сайты не предоставляют исчерпывающей информации «1» – сайты предоставляют исчерпывающую информацию о структуре «2» – сайты предоставляют исчерпывающую информацию о структуре

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
						ре организации и услугах
			1	Наличие и ведение страниц и аккаунтов в социальных сетях, освещающих работу библиотеки	У _{3.2}	«0» – отсутствие/не размещение информации «1» – наличие/обновление информации
			1	Зона покрытия Wi-Fi охватывает все функциональные помещения организации	У _{3.3}	«0» – нет «1» – да
			1	Электронный каталог	У _{3.4}	«0» – до 40% «2» – от 40% до 70% «3» – от 70% до 99% «5» – 100% электронный каталог
			1	Электронные ресурсы для читателей	У _{3.5}	«0» – отсутствие «1» – наличие оцифрованных изданий собственных «2» – доступ к другим эл. ресурсам «3» – доступ к НЭБ «3» – доступ к удаленному читальному залу Президентской библиотеки (суммируется)
			1	Электронный читательский билет	У _{3.6}	«0» – отсутствие «4» – наличие
		Соответствие стандартам уч-	0	Соответствие стандарту управления	У _{3.7}	«0» – соответствие >50% положений стан-

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
		реждения		ресурсами организации		дарт «2» – соответствие >75% положений стандарта «5» – соответствие 100% положений стандарта
			1	Соответствие стандарту оформления организации	У _{3.8}	«0» – соответствие >50% положений стандарта «2» – соответствие >75% положений стандарта «5» – соответствие 100% положений стандарта
		Прочее	1	Доступная среда (исполнение управленческих решений, определенных паспортом доступности объекта)	У _{3.9}	«0» – Паспорт доступности выполнен менее 50% «1» – Паспорт доступности выполнен на 50% – 80% «2» – Паспорт доступности выполнен на 80% – 99% «4» – Паспорт доступности выполнен на 100%
4	Менеджмент	Клиентоориентированность	1	Проведение специализированных мероприятий (открытых встреч, конференций, семинаров и пр.) с населением для по-	У _{4.1}	«0» – не проводятся «1» – проводятся один раз в квартал или реже «2» – проводятся два раза в квартал или чаще

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
				лучения обратной связи и обсуждения проблем		
			1	Удобный режим работы: суббота-воскресенье - рабочие, время работы для читателей не менее, чем до 19.00	У _{4.2}	«0» – не удобный «2» – удобный
		Оптимизация	1	Положительная динамика экономии расходов на коммунальные платежи	У _{4.3}	«0» – отсутствие «1» – присутствует
		Результативность	1	Развитие партнерской сети библиотеки	У _{4.4}	«0» – отсутствие организаций – партнеров «1» – 2–3 организации-партнера «2» – более 3 организаций-партнеров
			1	Фактическая посещаемость (востребованность) организации гражданами относительно запланированной	У _{4.5}	«0» – до 80% «1» – 80% – 99% «2» – 100%
		Финансы	1	Прирост доходов от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности по отношению к предыдущему году	У _{4.6}	«0» – нет «3» – до 1,3% «5» – свыше 1,3%

**«ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ» 2017 № 2(7)**

№	Группа критериев	Наименование критерия	Вес (0-1)	Показатель	Условное обозначение	Значение показателя
				(от основных видов уставной деятельности, благотворительные и спонсорские вклады, от предпринимательской деятельности)		

Формула расчёта итоговой суммы баллов по всем показателям, набранной библиотекой:

$$N_B = \sum_{i,j} U_{ij} \cdot W_{ij}$$

N_B – итоговая сумма баллов по всем показателям, набранная библиотекой;
 U – значение показателя оценки деятельности библиотеки;
 i – порядковый номер группы критериев оценки деятельности библиотеки;
 j – порядковый номер показателя в группе критериев оценки деятельности библиотеки.

По итогам расчёта численного значения баллов библиотеки формируется таблица рейтингования библиотек со следующей структурой:

- муниципальное образование;
- наименование библиотеки;
- численное значение баллов библиотеки.

Сформированная таблица рейтингования библиотек подлежит ранжированию от наибольшего значения балла к наименьшему.

На основе численных значений рейтинга библиотеки распределяются по зонам:

- 0 – 40 баллов «красная»;
- 41– 60 баллов «жёлтая»;
- 61 – 73 баллов «зелёная».

Отнесение библиотек по итогам рейтингования к одной из зон может являться основанием для принятия органами местного самоуправления муниципальных образований Московской области управленческих решений:

«зелёная зона»:

- заключение трудового договора с руководителем библиотеки на 5 лет;
- выплата премии руководителю за счёт средств бюджета муниципального образования Московской области или средств, предусмотренных учреждению;

«жёлтая зона»:

- заключение трудового договора с руководителем библиотеки на 2 года;

- направление руководителя и/или сотрудников библиотеки на повышение квалификации;
- ремонт/реконструкция библиотеки, в том числе посредством государственно-частного партнёрства или муниципально-частного партнёрства;
- установление системы шефства библиотек;
- «красная зона»:
 - заключение трудового договора с руководителем библиотеки на 1 год или прекращение трудовых отношений;
 - направление руководителя и/или сотрудников библиотеки на повышение квалификации;
 - проведение аттестации руководителя и сотрудников библиотек;
 - ликвидация учреждения и перевод имущества библиотеки в ближайший Дом культуры с рейтингом не ниже «жёлтой» зоны; организация точки доступа к информационным ресурсам, в том числе к ресурсам Национальной электронной библиотеки, внедрение нестационарных форм обслуживания;
 - реорганизация библиотеки;
 - ремонт/реконструкция библиотеки, в том числе посредством государственно-частного партнёрства или муниципально-частного партнёрства;
 - установление системы шефства библиотек;
 - разработка новой концепции развития библиотеки и защита на Общественном совете муниципального образования;
 - проведение в библиотеке проверки Роспотребнадзора, контрольно-счетной палаты муниципального образования.

Отнесение библиотек к одной из зон по итогам рейтингования может являться основанием для принятия Министерством культуры Московской области следующих решений:

- о размещении информации о библиотеке на официальном сайте Министерства культуры Московской области в специальном разделе «Доска почёта»;
- о приоритетности включения библиотеки в государственную программу Московской области «Культура Подмосковья» для предоставления субсидии на проведение капитального ремонта;
- о снижении (повышении) рейтинга заместителя главы муниципального образования Московской области, курирующего вопросы социальной сферы, при подведении итогов года.

Для проведения оценки по представленной методике необходимо разработать модуль информационной системы учета пользователей библиотек (ЕИСУБ), которая позволит автоматизировать процесс сбора первичных исходных данных для проведения рейтингования.

Создание информационного ресурса, отражающего показатели ряда библиотек в интерактивном режиме в наглядной форме, позволит следить за динамикой ключевых показателей, оперативно отслеживать данные и получать необходимую управленческую информацию, сравнивать фактические значения с запланированными, проводить анализ показателей ряда библиотек.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. ISO 11620:1998. Information and Documentation – Library performance indicators. – Geneva, CH : ISO, 1998. – 56 p.

2. Методические рекомендации по оценке эффективности инвестиционных проектов (Вторая редакция, исправленная и дополненная): утв. Минэкономки РФ, Минфином РФ и Госстроем РФ от 21 июня 1999 г. № ВК 477.

3. Чудновский А. Д. Туризм и гостиничное хозяйство. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Юркнига, 2005. 448 с.

4. Большая советская энциклопедия. В 30 т. Т. 30 / гл. ред. А. М. Прохоров. М. : Совет. энцикл., 1978. 650 с.

5. Зыков О. П. Поиски критериев оценки библиотечной деятельности в советском библиотековедении // Проблемы оптимизации функционирования библиотечных систем. Л., 1981. № 1. С. 33-58.

6. Полл Р. И др. Измерение качества работы: междунар. рук. по измерению эффективности работы унив. и др. науч. б-к / пер. с англ.; Секция унив. и др. науч. б-к ИФЛА. М. : Логос, 2002. 150 с.

7. Редькина Н. С. Измерение эффективности работы библиотек // Библиосфера. 2009. № 1. С. 63-72.

8. Степанов Н. В. Критерии и показатели эффективности справочно-библиографической работы библиотек // Библиотечно-библиографическое обслуживание специалистов. Новосибирск, 1983. С. 93-99.

9. Уайт Э., Камаль Э. Д. Статистические методы работы с электронными документами в библиотечной сфере, или Э-метрики: как использовать данные для управления и оценки электронных ресурсов и фондов / пер. с англ. А. И. Земскова. М., 2000. С. 77-81.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

УДК-378:316.454.5

Айдар Рафаэльевич Марданшин

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский государственный институт культуры»*

Аннотация. В статье предпринята попытка осветить проблематику межкультурных коммуникаций современных обучающихся в высшей школе. Отмечена теоретическая обоснованность данного вопроса в контексте реализации ведущих идей современной культурологии. Обозначаются ведущие векторы развития межкультурной коммуникации студентов в условиях реализации образовательного процесса высшей школы. Выявлена социообразовательная детерминанта данного направления. Показана роль образовательно-просветительских интернет-платформ как образовательного средства в процессе формирования готовности обучающихся к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, студенты, образовательный процесс, вуз, дефиниции, обоснование, инновация, образование, культурология.

Становление и развитие информационного общества инициируют проблему совершенствования системы высшего образования и обеспечения качества подготовки специалистов, соответствующего тенденциям современного этапа развития общественной жизни современной России.

В настоящее время мы всё чаще и чаще видим в заявлениях политических лидеров и глав различных государств тренды формирования человеческого капитала и воспитания уникальной эффективной конкурентоспособной молодёжи как будущего всей человеческой цивилизации. Среди последствий глобальных социально-экономических преобразований выделяют, с одной стороны, усиление процессов международной интеграции государственных, экономических, политических и ресурсных пространств, что проявляется в образовании наднациональных регулирующих органов, трансформации системы международных отношений, появлении транснациональных форм социальной организованности, образовании целых геоэкономических и геополитических регионов, с другой стороны, наблюдается рост противостояния культурных сред, появление новых социальных проблем и аспектов социального неравенства, снижение роли национального государства. Мировые интеграционные процессы ещё более актуализировали проблему эффективности межкультурных коммуникаций, разрешение которой невозможно без повышения качества подготовки специалистов и их соответствия уровню требований интенсивно развивающихся общественных связей. При этом, одним из перспективных путей совершенствования высшей школы признается широкое внедрение информационно-телекоммуникационных

технологий (ИКТ), позволяющих управлять процессами образовательной деятельности.

Внедрение ИКТ в образовательную практику представляет собой инновационный тренд развития современной государственной образовательной политики, направленной, в том числе, и на качество образования в высшем образовании.

Итак, рассмотрим детерминанты и дефиниции особенностей развития межкультурной коммуникации в образовательном процессе в контексте инновационной экономики.

Реформы образовательной сферы России первых десятилетий XXI века, касаются, прежде всего, поиска концепции, содержания, дидактических условий и средств реализации образовательных программ.

С.Н. Иконникова, характеризуя векторы и ориентиры современной культурологии, отмечает, что «существует настоятельная потребность не только знать о специализированных сферах и формах культуры, но и иметь достаточно чёткое представление о культуре народа, общества в целом» [7]. Таким образом, историко-этнографическое понимание культуры выводит на первый план в исследовательской деятельности проблемы мульти(поли)культурности. В частности, актуальными являются качественные аспекты подготовки кадров, стандартизация содержания образования и компетенций выпускников вузов, остро стоит проблема установления профессионально-педагогических диалоговых отношений на базе информационных технологий в этих условиях. Изменение средовых условий функционирования образовательной системы, а также сферы дальнейшей работы выпускников высших учебных заведений актуализирует проблему поиска и разработки инновационных технологий подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых неразрывно связана с осуществлением межкультурных коммуникаций.

В то же время процессы информатизации образования, разработки и применения информационно-технологических средств в учебном процессе по своим темпам и масштабам не отвечают современным требованиям общества. Это особенно актуально для высшего гуманитарного образования, которое, в отличие от вузовской подготовки специалистов технического профиля, в значительно меньшей степени оснащено необходимыми для информатизации технологическими и кадровыми ресурсами. В результате этого в настоящее время в подготовке студентов гуманитарных направлений, в том числе и таких как межкультурные коммуникации, современные образовательные технологии пока ещё не получили широкого применения.

При этом подготовка специалистов в области межкультурных коммуникаций к эффективному использованию в их будущей профессиональной деятельности информационных технологий и программных приложений невозможна только на основе теоретического освоения информационно-технологической составляющей содержания образования. Эту образовательную задачу можно решить лишь на основе реального погружения студентов в информационно-технологическую среду, что обеспечивается, прежде всего, применением современных образовательных технологий в процессе обучения, чем и обусловлена актуальность разработки и применения информационно-педагогического обеспечения межкультурных коммуникаций на основе Интернет-технологий.

Возрастание исследовательского интереса к проблемам коммуникации и информации наблюдается со второй половины XX века, и связано оно, в первую очередь, с интенсивным развитием кибернетики, математической теории коммуникации и современных электронных систем связи. Именно потому, что коммуникация – необходимое и всеобщее условие жизнедеятельности человека и одна из фундаментальных основ существования общества. В литературе насчитываются несколько десятков определений коммуникации.

Приведём наиболее распространенные определения данного феномена:

- Коммуникация – механизм, посредством которого обеспечивается существование и развитие человеческих отношений, включающий в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения во времени [10].

- Коммуникация – в широком смысле, социальное объединение индивидов с помощью языка или знаков, установление общезначимых наборов правил для различной целенаправленной деятельности [18].

- Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной [9].

- Коммуникация – это, прежде всего способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей [19].

- Коммуникация (биол.) – это передача сигналов между организмами или частями организма, когда отбор благоприятствует продуцированию и восприятию сигналов. В процессе коммуникации происходит изменение информации и взаимная адаптация субъектов [5].

- Коммуникация – специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания [6].

- По определению А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского термин коммуникация обозначает смысловой аспект социального взаимодействия [13].

Приведённые определения свидетельствуют о полиаспектности понятия «коммуникация». Однако, чаще всего, теория коммуникации обращается к коммуникации как социальному явлению – специфической форме взаимодействия людей по передаче информации. При этом, совершение социальной коммуникации возможно лишь при соблюдении следующих важнейших условий:

- всякая коммуникация представляет собой взаимодействие, характеризующееся обменом разного рода информацией, следовательно, должно быть не менее двух сторон-участников коммуникационного взаимодействия;

- всякая коммуникация как информационное взаимодействие основана на принципе обратной связи, которая выступает необходимым условием осуществления коммуникативного акта;

- всякая коммуникация имеет знаковый характер, ядром исследования коммуникации является изучение используемых в ее процессе знаков, а также правил, которым подчиняются как эти знаки, так и те, кто их использует;

- для осуществления коммуникации необходимо наличие хотя бы одного общего для источника и приемника основания в виде системы знаков или правил приема и передачи, кодирования и декодирования информации;

• коммуникация возможна лишь при несовпадении (неполном совпадении) информационных потенциалов взаимодействующих систем [12].

Таким образом, можно сделать промежуточный вывод, заключающийся в том, что коммуникационный процесс – это процесс передачи информации от одного человека к другому или между группами людей по разным каналам связи и при помощи различных коммуникативных средств. Существуют несколько моделей, которые в определённой степени отражают те или иные аспекты передачи информации [1]. Иными словами, коммуникационный процесс представляет собой неотделимую основу развития человеческой цивилизации, ориентируемый на совершенствование форм и методов создания человеческого капитала, отвечающего трендам современного глобализирующегося мира.

Классифицировать коммуникации можно и по культурному признаку, по принадлежности субъектов коммуникации к определённой культуре: внутрикультурные коммуникации (между носителями одной культуры) и межкультурные (между носителями разных культур). При этом, по способу взаимодействия коммуникация может быть вербальная (устная речь) и невербальная (письменность, мимика, жесты, позы). Помимо этого, принято выделять прямую, косвенную, опосредованную и непосредственную коммуникацию. Непосредственная и опосредованная формы коммуникации различаются наличием или отсутствием промежуточного звена, в качестве которого может выступать человек или техническое средство. Коммуникация, опосредованная техническими средствами, может оставаться прямой (разговор по телефону, переписка по электронной почте и др.).

Известно, что современные ИКТ могут использовать при передаче информации практически всех главных чувств восприятия человека (слух, зрение, даже обоняние и осязание). Однако для общего хода настоящего исследования особое значение имеет то обстоятельство, что за редким исключением, практически все виды и формы коммуникационной деятельности могут быть реализованы средствами ИКТ и, в частности, инновационных Интернет-технологий.

Интенсивное развитие и внедрение новых ИКТ, распространение локальных и глобальных коммуникационных сетей предопределяет принципиально новый уровень трансграничного информационного обмена и межкультурного сотрудничества, что уже в настоящее время определяет становление и формирует движущую силу экономических и социальных изменений в мире. Оно уже оказывает значительное влияние на отношения как между отдельными лицами, так и между странами на мировом уровне. Вместе с тем, нельзя не отметить увеличение и без того значительного технологического разрыва между развитыми странами (США, Западная Европа, Япония) и странами третьего мира, что является главным тормозом на пути становления глобального информационного общества [1].

При этом, большинство исследователей особо подчёркивают, что современная культура делает всё больший акцент не на автономии, а на коммуникации [8]. Если до недавнего времени история человечества была историей отдельных стран, народов и культур, то сегодня она превращается в глобальную единую историю: всё, что происходит в жизни отдельных стран, так или иначе, отражается на жизни в других точках земного шара. Все в большей степени многие сферы человеческой жизнедеятельности ох-

ватывает процесс глобализации. Под термином «глобализация» обычно подразумевают последствия интеграционных процессов в виде становления единого мирового рынка, свободного движения товаров и капитала, а также распространения информации [9].

Глобализация затронула все общественные процессы, включая и межкультурные коммуникации: «... деятельность средств массовой информации и Интернет, систему среднего и высшего образования, туризм и спортивные состязания, моду и дизайн, досуг и индустрию массовой культуры, художественный стиль в искусстве» [7].

Очевидным положительным результатом этих процессов стала возможность общения с представителями разных культур, которая довольно быстро стала повседневной реальностью для многих стран и народов. Это обстоятельство породило первоначально интерес к межкультурным коммуникациям, а затем и необходимость их изучения [14]. Всё то время, что существует многообразие культур и народов, существует и стремление познать чужие культуры и особенности поведения их представителей.

Как явление – межкультурные коммуникации существовали в тех или иных формах со времён первого контакта между представителями разных культур, но целенаправленное изучение данного явления началось сравнительно недавно. То есть можно сказать, что межкультурные коммуникации ведут свою историю с первобытных времён (например, Альтамирская пещера). Объективным основанием для изучения межкультурных коммуникаций являются различия между культурами, складывающиеся в процессе их формирования. Проблематика межкультурных коммуникаций тесно связана с такими понятиями, как культура, язык, диалог, культурное своеобразие каждого народа. Теоретические основы их изучения формировались в различных направлениях философской и педагогической мысли.

Таким образом, можно признать, что межкультурные коммуникации представляют собой обмен информацией между двумя или более культурами, осуществляемый в различных формах, они является тем механизмом, который позволяет осуществлять совместную деятельность по созданию общих ценностей и единого социокультурного пространства [10]. Иными словами, межкультурные коммуникации выступают феноменом современного общества, высшим уровнем развития нации.

Исследователь А. П. Садохин в своей работе «Введение в теорию межкультурной коммуникации» определяет межкультурную коммуникацию как особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Он также подчеркивает, что процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т. д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации [14].

И.М. Бондарь охарактеризовал международную коммуникацию как «коммуникацию между разными народами, которые имеют свои культурные основания» [3].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров позиционируют это понятие как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, которые принадлежат к разным национальным культурам» [4].

Ряд авторов трактуют межкультурную коммуникацию как двусторонний или многосторонний обмен ценностями материальной и духовной культуры. В отечественной педагогической науке используется также понятие диалога культур, введённого В. Библером и идентичного понятию межкультурной коммуникации [2].

Наиболее всестороннее и глубинное определение межкультурной коммуникации, сформулированное А.П. Садохиным: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом осознают тот факт, что каждый из них является «другим», и каждый воспринимает «чужеродность» партнера» [14]. Из данного определения становится очевидным, что межкультурная коммуникация – это процесс весьма сложный и трудоёмкий для овладения навыками, обеспечивающими эффективность такого рода коммуникации.

Основоположником теории межкультурных коммуникаций в мировой практике по праву считается Эдвард Холл. Предложенное Э. Холлом в середине XX века понимание культуры и коммуникации как неразрывно связанных категорий («коммуникация – это культура, культура – это коммуникация») послужило толчком к развитию целого научного направления. Понятие «межкультурная коммуникация» впервые было сформулировано в 1954 году в работе Э. Холла и Г. Трейгера «Культура и коммуникация. Модель анализа». Актуальность и активность обсуждаемых проблем привели к появлению нескольких периодических изданий, на страницах которых обсуждались проблемы, связанные с коммуникацией, культурой, языком.

По мнению Э. Холла, главная цель изучения межкультурных коммуникаций – изучение практических нужд представителей различных культур для их успешного общения друг с другом. Он впервые стал рассматривать общение как вид деятельности, поддающийся изучению и анализу. Э. Холл описал разные параметры культурно обусловленных коммуникативных различий. Так, в частности, им было введено разграничение высоко- и низкоконтекстуальных культур, проявляющееся в количестве информации, эксплицитно выражаемой в сообщении [17].

Небезынтересны исследования антропологов середины прошлого столетия К. Клакхона и Ф. Стродбека, которые возглавили одно из научных направлений в теории межкультурных коммуникаций. Они предложили новую методологию изучения культур разных народов, обратив внимание на культурные различия в системах ценностей, которые в целом составляют картину мира данной культуры [20].

Основателями другого направления в изучении межкультурной коммуникации стали Л. Самовар и Р. Портер, научные интересы которых были связаны с исследованием вопросов вербального и невербального общения. Особое внимание эти учёные уделяли проблеме интерпретации невербального поведения. При этом они исходили из того обстоятельства, что невербальные символы, положительно оцениваемые и воспринимаемые одной культурой, могут получить негативную интерпретацию и оценку у носите-

лей другой культуры. Их определение термина «межкультурная коммуникация», опубликованное в учебнике «Коммуникация между культурами» получило широкое распространение, в том числе в отечественной литературе: межкультурная коммуникация – это общение, осуществляемое в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события.

Современные исследования межкультурных коммуникаций в США развиваются в двух направлениях: межкультурная коммуникация как общение и взаимодействие культур разных стран и народов и межкультурная коммуникация как общение и взаимодействие субкультур в границах одной большой культуры. Первое ориентировано на разработку университетских учебных программ и подготовку кадров для работы за рубежом, а второе стремится решать проблемы сосуществования этнических меньшинств и утверждения культурного плюрализма в США [14].

Одной из возможных причин интереса к изучению межкультурных коммуникаций на европейском континенте послужило формирование единого европейского сообщества. Европейские столицы и крупные города стали интенсивно менять свой облик благодаря появлению в них представителей разных культур и их активному включению в жизнедеятельность этих городов. На этом фоне постепенно формировался интерес учёных к проблеме межкультурного общения.

Среди современных исследований в области межкультурных коммуникаций следует отметить работы немецкого учёного Ф. Касмира, который уделил внимание вопросам влияния средств массовой коммуникации на общество и культуру, разработке моделей межкультурной коммуникации в определенном историческом и социокультурном контекстах, а также анализу проблем этики в межкультурной коммуникации [9].

В многонациональной и поликультурной России исследования по межкультурным коммуникациям считались до недавнего времени частью социолингвистики, которая рассматривалась в узком значении как коммуникация между носителями различных языков. Несмотря на то, что изучением межкультурной коммуникации занимаются культурология, коммуникативистика, социология культуры, лингвистика, этнопсихология и другие науки, наибольшее внимание проблемам межкультурной коммуникации уделяют лингвисты, которые зачастую сводят процесс межкультурной коммуникации к языковому общению, оставляя без внимания культурно-антропологический аспект и значительно сужая аспект использования в межкультурных коммуникациях информационных технологий.

Изначальная лингвистическая направленность межкультурных коммуникаций в отечественной науке привела к возникновению нескольких направлений её развития, так или иначе связанных с языкознанием. К числу таких направлений относятся лингвострановедение, этнолингвистика, лингвокультурология и др. Каждое из этих направлений основывается на соответствующем аспекте взаимосвязи языка и культуры и поэтому представляет интерес для межкультурной коммуникации [14]. В связи с этим, был введён федеральный государственный образовательный стандарт 45.03.02 Лингвистика с наиболее востребованным профилем – Теория и практика межкультурной коммуникации, в рамках которого осуществляется подго-

товка специалистов в области межкультурных коммуникаций. Наличие такого стандарта несколько не умаляет проблему профессиональной подготовки в области межкультурных коммуникаций специалистов других направлений, в частности, культурологов, историков, филологов, журналистов, психологов, библиотекарей, дизайнеров и многих других.

В последние годы интерес к исследованию межкультурных отношений в России стремительно растёт, изучаются вопросы стереотипов, предубеждений, дискриминации и конфликтов культур, разработки механизмов толерантности, антидискриминационной практики.

При всех различиях в методологических подходах и аспектах исследований межкультурных коммуникаций в разных науках большинство учёных придерживаются мнения, что основными целями исследований в этой области являются:

- определение предмета, методологии и понятийного аппарата теории межкультурных коммуникаций;
- выявление места теории межкультурных коммуникаций среди других наук;
- формирование и развитие у участников межкультурных коммуникаций культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения и толерантного отношения к нему;
- разработка методологии обучения практическим навыкам и умениям в общении с представителями других культур [14].

Важно отметить принципиальную прикладную ориентированность многих исследований, результаты которых предназначены для непосредственного использования в сферах деятельности, связаны с процессом межличностной коммуникации. К таковым относятся: образование, общественно-политическая деятельность, управление, социальная работа, журналистика и др. Прикладной характер исследований в области межкультурной коммуникации проявляется в том, что такая коммуникация предполагает определённый набор навыков, которыми можно и нужно владеть. И, прежде всего, как отмечалось выше, они необходимы тем, чья профессиональная деятельность связана с взаимодействием между культурами, когда ошибки и коммуникативные неудачи приводят к другим провалам – в переговорах, к неэффективной работе коллектива, к социальной напряжённости [16]. Таким образом, в настоящее время научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на поведении людей, сталкивающихся с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий.

Сегодня становится очевидным, что успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания особенностей и аспектов этих культур и практических навыков в межкультурном общении. По этой причине в ряде российских вузов в учебные планы включена новая учебная дисциплина – «Межкультурная коммуникация». Цель данной дисциплины – подготовить студентов к эффективным межкультурным контактам на уровне межличностного общения. Для этого, знание истории другого народа должно быть дополнено знанием тонкостей культуры, наличием практических навыков и умений в поведении, которые в совокупности позволяют адекватно воспринимать представителей других культур [14]. Для бу-

дущих специалистов самого разного профиля наличие такого учебного курса в программе обучения вполне достаточно для осуществления возможных профессиональных контактов с представителями других культур. Но подготовка студентов, чья будущая профессиональная деятельность нацелена на постоянные межкультурные контакты, требует значительно увеличения лекционной и практической компоненты в программе обучения, направленной на формирование профессиональных компетенций в области именно межкультурных коммуникаций.

Несмотря на прикладное значение, в большинстве работ акценты в изучении межкультурных коммуникаций удалены от прикладной культурологии, с точки зрения которой мы рассматриваем её в данной работе, и смещены, скорее, в сторону социологии, психологии и, особенно, лингвистики. Гораздо больше внимание уделяется субъектам и целям межкультурной коммуникации, и в значительно меньшей степени изучаются специфика и значимость каналов, на базе которых происходит коммуникация. В рамках данного исследования межкультурная коммуникация рассматривается как осознанный, целенаправленный, опосредованный процесс обмена информацией между представителями различных культур. В такой интерпретации особое значение приобретает изучение самих средств передачи информации в процессе межкультурных коммуникаций. Именно такой подход позволяет рассмотреть современные Интернет-технологии с точки зрения их потенциала и возможностей для организации профессионально-образовательного взаимодействия субъектов коммуникации.

Стоит отметить, что в последние десятилетия взаимодействие культур осуществляется во многом с помощью ИКТ, и с этой позиции диалог культур реализуется внутри особого коммуникационного пространства. В настоящее время общение с помощью ИКТ возможно практически мгновенно, а активность телекоммуникационных процессов столь велика, что подчиняет себе традиционные элементы культуры, изменяя систему взаимодействия культур. Можно сказать, что телекоммуникационные системы ликвидируют барьеры для общения, создавая возможность коммуникаций. Межкультурные коммуникации содействуют сохранению знаний, их распространению в глобальных информационных сетях, вносят существенный вклад в обеспечение всеобщего доступа к ним [3].

В условиях активного стирания и весьма заметной ликвидации границ между странами и территориями, возможности взаимодействия людей с представителями других культур при помощи ИКТ, специалисты любого профиля, а особенно те, чья профессиональная деятельность основывается на межкультурных коммуникациях, должны не только обладать знаниями иностранного языка, владеть основами использования коммуникационных технологий, но также иметь возможность постоянного пополнения и совершенствования своих знаний, навыков и умений. В связи с тем, что технический прогресс не стоит на месте, а сфера ИКТ является одной из самых быстроразвивающихся, возрастает необходимость постоянного обновления собственных знаний, повышается значимость непрерывного процесса обучения в течение всей жизни.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить те требования, которые предъявляет информационное общество к участникам межкультурных коммуникаций:

1. Владение ИКТ и техническими средствами (ТС).
2. Постоянное совершенствование и обновление знаний в области ИКТ и ТС.
3. Получение знаний и умений в области межкультурного общения.
4. Владение механизмами доступа к глобальным информационно-коммуникативным каналам.

Несмотря на постоянный рост компьютеризации и интернетизации, в мире по-прежнему основными пользователями информационных технологий и потребителями информации с помощью ИКТ являются развитые страны. Но при этом формирование основ информационного общества, общества нового типа, лишь до определённой степени определяется технологическими факторами. Гораздо большее воздействие на этот процесс оказывают преобразования в экономике, социальной структуре общества, политическом процессе и общественном сознании. Законы экономики, политики, социальной психологии вносят свои существенные коррективы в первоначальное видение информационного общества как «технотронного» общества. То, что технически реализуемо – далеко не всегда экономически выполнимо, социально приемлемо и политически оправдано. Учёт культурной ситуации при анализе глобальных процессов позволяет нейтрализовать и минимизировать их возможные негативные проявления, такие как стандартизация, разрушение культурного наследия, сокращение влияния общечеловеческих ценностей, угроза долгосрочным инновационным процессам и так далее [11]. Таким образом, новые достижения в области ИКТ и применение их в межкультурных коммуникациях может помочь не только в решении проблем экономики, политики и социальной сфер. Владение новыми информационными технологиями и освоение их дает инструмент для решения многих образовательных проблем и, в частности, тех, с которыми столкнулась высшая школа при подготовке профессиональных кадров для осуществления межкультурных коммуникаций.

Наибольшие возможности для информационно-технологической модернизации образования, направленной на создание принципиально новых способов приобретения знаний, кардинальное изменение структуры и форм организации процесса обучения, характера педагогического взаимодействия, открывает применение в образовательной практике сетевых мультимедийных образовательных ресурсов. Примером таких сетевых мультимедийных образовательных ресурсов может служить, разработанный автором Интернет-ресурс <http://www.mardesign.ru> – «Татары. Национальная культура» [15]. При изучении дисциплины «Межкультурные коммуникации народов Российской Федерации» освоение раздела «Татары в истории и культуре Санкт-Петербурга» полностью обеспечивается содержательным наполнением образовательного ресурса, включающего семь основных тем: история, религия, литература, музыка, одежда, кулинария и национальные праздники. Текст, графика, звук, анимация, видео и интерактивные элементы позволяют кардинально изменить характер процесса обучения в соответствии с теми требованиями, которые предъявляет сфере образования формирующееся информационное общество.

Таким образом, развитие межкультурных коммуникаций обучающихся в высшей школе рекомендуется посредством внедрения в образовательную практику ИКТ, создания качественных образовательно-просветительских

интернет-платформ для консолидации культур и создания культуры глобального мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Безуглова Н. П. Взаимодействие культур и межкультурная коммуникация. Химки, 2007. 204 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. 413 с.
3. Бондарь И. М. Проблемы межкультурной коммуникации в информационном обществе // Современные проблемы межкультурных коммуникации: язык, культура, общество. М., 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://confer.hses-online.ru/5.html>
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. 248 с.
5. Гуляев Д. Ю. Коммуникация как тип социальной связи: к вопросу о теоретической идентификации // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 275-277.
6. Зверинцев А. Б. Коммуникационный менеджмент: рабочая книга менеджера PR. СПб., 1997. 295 с.
7. Иконникова С. Н. Болонский процесс и перспективы развития высшего образования // Образование в условиях формирования нового типа культуры. 2003. С. 110-111.
8. Иконникова С. Н., Большаков В. П. Теория культуры : учеб. пособие. СПб., 2016. 592 с.
9. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М., 1988. 319 с.
10. Костюк О. В. Межкультурная коммуникация в процессе глобализации современного мира : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Ставрополь, 2002. 17 с.
11. Мелюхин И. С. Информационное общество. М., 1998. 147 с.
12. Николаева Ж. В. Основы теории коммуникации. Улан-Удэ, 2004. 144 с.
13. Петровский А. В., Ярошенко М. Г. Психология : словарь. М., 1990. 494 с.
14. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2005. 310 с.
15. Татары. Национальная культура [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mardesign.ru/search>.
16. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 270 с.
17. Холл Э., Трейгер Г. Культура и коммуникация: модель анализа. М., 1990. 224 с.
18. Черри К. Человек и информация. М., 1972. 368 с.
19. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов на Дону, 1998. 544 с.
20. Casmir F. L. Interkulturelle Kommunikation als Prozess // Interkulturelle Kommunikation. Munchen, 1998. 77 S.

УДК-378:159

Виктория Витальевна Пономарева

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии*

Аннотация. В статье рассматривается современная модель психологического образования будущего педагога, описаны целевая, содержательная и технологическая составляющие психологической подготовки; дается оценка её соответствия тем ожиданиям системы образования личности педагога, которые детерминированы характером работы школы.

Ключевые слова: педагог, требования к личности учителя, профессиональная компетенция, личностное и профессиональное развитие.

Современная школа, работающая по ФГОС, созданных на основе системно-деятельностного подхода, востребует новый тип учителя-практика и исследователя в одном лице, опирающегося на знаниевый массив и инструментарий психологии.

Одним из наиболее важных способов подготовки такого учителя является совершенствование образовательного процесса в университетах и институтах с помощью повышения качества психологической подготовки.

В течение нескольких десятилетий психология претерпела ряд изменений, таких как переход к субъектной парадигме. Заметно расширились психологические дисциплины, образовав обособленные отрасли знания. В этот период были созданы направления в традиционных научных школах, расширен категориально-понятийный аппарат, были разработаны основы практической и теоретической психологии.

Однако, невзирая на существенные преобразования, психологическая подготовка будущих педагогов в образовательных учреждениях (в педагогических вузах, колледжах и лицеях) базируется на тех же традициях, которые сложились на предшествующих этапах её развития.

Изучение программ и содержания психологической подготовки в педагогических вузах позволяет сделать заключение о существенных различиях между образовательной ситуацией, которая сложилась к началу XXI в. и уровнем развития психологического знания [1]. Многие педагоги и исследователи неоднократно предпринимали попытки скоординировать их. Однако, изменения затрагивали лишь отдельные дисциплины, их углубление и совершенствование. Система психологической подготовки не изменялась.

Требования, которые предъявляются учителю педагогическим коллективом и обществом, способствуют развитию его психологического потенциала (творческого мышления, способностей, самоактуализации). С другой стороны, они могут замедлять его развитие, создавая серию отрицательных психологических эффектов (низкая самооценка, закрепощённость, догматичность мышления, негативная Я-концепция, защитные формы поведе-

ния) [2]. Таким образом, существует группы факторов, которые определяют востребованность и развитие психологической компетентности.

Первая группа содержит факторы, которые выработаны типом развития общества, в котором существует педагог. Среди таких факторов выделяются факторы, которые направлены на контроль профессионально-педагогической деятельности учителя: концепция образования, официально принятая в обществе, закон об образовании, структура и функции контролирующих учебное заведение институтов; требование к личности учителя и выработанные обществом средства оценки поощрения его деятельности и т. д.

Их совокупность позволяет определить необходимое соотношение в педагогической деятельности психологической компетентности с теоретико-методической подготовкой студента к профессиональной деятельности педагога. На процесс совершенствования психологической культуры педагога оказывают влияние и сложившиеся в общественном сознании представления о роли и значении личности в обществе; социально-психологическая модель общества; психологическое знание членов общества; приоритет внешнего или внутреннего контроля в социально-значимом поведении и др. [3]. Данные факторы являются макросоциальными.

В состав второй группы входят факторы, которые действуют на уровне конкретно-определённой школы, в которой работает педагог. Такие факторы называются микросоциальными. В данной группе имеет существенное значение характер организации педагогического процесса; модель контроля деятельности со стороны администрации; сложившиеся в школе традиции и профессиональные позиции; роль, отводимая самоконтролю, самоанализу и самооценке деятельности учителя; уровень психологической компетентности педагогического коллектива и администрации, а также поддержание методической работы.

Третью группу составляют личностные факторы – профессионально-личностные особенности учителя, способствующие образованию психологической культуры учителя или затрудняющие данный процесс. К ним относятся уровень развития самосознания, позитивная Я-концепция, определенность профессиональных и жизненных целей, наличие четких профессиональных и личностных ценностей, знание профессиональных требований и норм, хорошая осведомленность в сфере педагогической профессии, знание современных особенностей педагогического процесса. Также огромное значение имеет формирование и совершенствование оценочных, рефлексивных и аналитических способностей педагога.

Все эти группы факторов взаимодействуют в процессе профессионального развития учителя и определяют в итоге степень самостоятельности педагогической деятельности. Характер субъективного профессионального использования психологических знаний является показателем профессиональной и личностной зрелости [4]. Став субъектом ответственности, учитель сам формулирует внутренние критерии, в соответствии с которыми ограничивает поле своей активности и сам ведёт контроль, сличая свою активность с принятыми критериями психологической целесообразности педагогических воздействий [5].

Модель психологического образования будущих педагогов сформирована в соответствии с этапами профессиональной подготовки. Кроме того, она определяется системой задач, которые решаются на каждом этапе. Сущест-

вует четыре этапа психологического образования. На первом этапе происходит осознание проблемы и необходимости личностных изменений самого педагога. В сферу задач на данном этапе включаются формирование профессиональной саморефлексии, повышение роли дисциплин психологического цикла, формирование мотивации профессионального и личностного роста педагога.

Второй этап состоит из осознания возможностей и способов изменения. Здесь в систему задач входят ознакомление с основными принципами и правилами личностно-развивающего обучения и образования, а также исследование и изучение современных психолого-педагогических технологий.

На третьем этапе происходит освоение механизмов личностных изменений и новых способов поведения. Задачей на этом этапе является приобретение практического опыта осознания личностных изменений и присвоение новых способов поведения.

Четвёртый этап – это саморазвитие и способность творчески изменять собственное поведение. Задачей является развитие и совершенствование творческого потенциала личности будущего педагога.

Такая модель психологического образования реализует в себе ведущие отечественные и зарубежные разработки в области методологии и теории развивающего образования. К числу особенностей данной модели относятся:

1. Максимальный учёт условий национальной доктрины образования и заказчиков образовательных услуг (школьников, родителей и студентов).

2. Неограниченность рамками специально организованного обучения, открытость образования.

3. Открытость коммуникативного пространства, в котором реализуются разнообразные формы общения как между преподавателями и студентами, так и внутри учебно-профессиональных групп.

4. Формирование пространства для самореализации и самоактуализации личности с помощью образования, самообразования.

Таким образом, модель психологического образования педагога является неотъемлемой частью его профессионального и личностного роста. Её основная цель – это повышение психологической компетентности будущего учителя, а также подготовка к реализации в профессиональной деятельности идей личностно-развивающего образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Горбачева Е. И. Современный взгляд на педагогику и психологию высшего образования // Вопросы психологии. 1997. № 2.

2. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагог: профессия и личность. Ростов н/Д., 1997.

3. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов н/Д., 1997.

4. Кузьмина Н. В. Способности, одаренности и талант учителя. Л., 1983.

5. Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования // Формирование социально активной личности учителя. М., 1990.

УДК-378.18

Галина Гарекиновна Сечкарёва

О ФОРМИРОВАНИИ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В статье проанализирован имеющийся опыт формирования этической культуры будущих педагогов. Рассмотрены компоненты этической культуры будущего педагога, описаны результаты исследования по определению уровня сформированности этической культуры. Выделены этапы формирования этической культуры будущего педагога. Предложены технологии целенаправленного взаимодействия вузовского преподавателя со студенческой молодежью по формированию этической культуры выпускника вуза.

Ключевые слова: образование, этика, культура, личность, общение, нравственность, этическая культура, студент педвуза.

Школа является отражением ситуации, сложившейся сегодня в обществе, когда порой ложные ценности подменяют традиционные этические нормы и принципы взаимоотношений между субъектами педагогического процесса. Жестокость, неуважительное отношение к ребёнку, рукоприкладство, ненормативная лексика в школе становятся сегодня реалиями российской действительности.

Особую тревогу вызывает тот факт, что такая тенденция наблюдается и в среде сегодняшних студентов, будущих учителей, общекультурный и нравственный уровень которых часто не соответствует профилю специалиста [1].

Между тем в российской традиции учитель ассоциируется с духовным наставником, просветителем. В общественный образ учителя вкладываются идеальные представления, связанные с его способностью «сеять разумное, доброе, вечное». Именно поэтому деятельность педагога чрезвычайно сложна и ответственна, её социальная значимость повышается с каждым годом. Непрерывно развивается и её нравственное содержание, и, как следствие, усложняются этические требования к этой профессии.

Для компетентного участия будущих учителей в решении сложных задач воспитания разносторонне развитой личности учащегося особую значимость приобретает формирование духовной культуры у студентов педагогического вуза, потому что сегодня наблюдается определённый разрыв между профессиональным и культурным уровнем педагога.

Обращение к проблеме формирования культуры требует чёткого определения её содержания и назначения. В литературе культура определяется, с одной стороны, как общественный арсенал созданных и создаваемых материальных и духовных ценностей, а с другой – как сложный диалектический процесс передачи, распределения, потребления, созидания и умножения этих ценностей, формирующий гармоническую, всесторонне развитую личность

современного общества. Процесс передачи и овладения культурой – один из самых активных человеческих процессов. Культура совершенствует человеческую личность, влияет на сознание, поведение и деятельность личности. Особое место в ней принадлежит творческой созидающей деятельности.

В формировании культуры необходимо выяснение дифференциации самой культуры, ибо различны пути освоения разных её видов. Рассматривая духовную культуру как систему, включающую в себя такие виды, как культуру этическую, эстетическую, гуманитарную, научную и др., мы обращаемся к понятию «этическая культура педагога». Педагогическая этика (от греческого долг и учение) или деонтология определяет нормативные нравственные позиции, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с учащимися, их родителями, коллегами. Элементы педагогической этики появились вместе с возникновением педагогической деятельности как особой общественной функции.

Высокий уровень этической культуры является синтезом наиболее значимых её компонентов. К ним следует отнести этический кругозор, культуру общения, культуру поведения, эмоциональную культуру, этическую деятельность. К числу основных показателей этической культуры относится моральная воспитанность будущего школьного учителя. Говоря о моральной воспитанности, следует подчеркнуть обязательное условие – доминирование положительных качеств, закрепление которых происходит в совместной коллективной общественно-полезной деятельности.

Учительская профессия требует от личности способности к взаимодействию, взаимопомощи, взаимопониманию в педагогических системах «учитель-ученики», «учитель-коллеги». В среде студентов педагогического вуза – это отношения «студент-студенты», «студент-педагог», «студент-учащиеся» [2].

Духовный мир учителя, общая направленность его личности, а, следовательно, и поведение, виды воздействия на учащихся и их родителей определяют его мировоззрение и педагогическую зрелость.

Теоретическое и практическое овладение основами профессиональной этики учителя в рассматриваемом аспекте происходит неразрывно с приобретением профессиональных психолого-педагогических знаний, формированием личностных качеств, умений, навыков. Все это становится основой для формирования компетентности в области человеческих взаимоотношений.

В частности в области педагогики учитель должен знать:

- 1) модель личности, типичные черты современного школьника и перспективы его возрастного развития;
- 2) особенности процесса воспитания;
- 3) надёжные и чёткие критерии моральных качеств, уровень воспитанности;
- 4) разнообразие путей всестороннего общего и индивидуального формирования личности;
- 5) классификацию и особенности методов воспитания и условия успешного их использования;
- 6) отношения в детском коллективе, программированные школой, воспитателями и объективно возникающие на всех основных этапах развития коллектива.

Эти знания находят успешное применение, если по мере необходимости сочетаются и взаимодействуют с профессиональными знаниями в об-

ласти дидактики, психологии, анатомии, физиологии, гигиены, помогая учителю вооружить родителей важнейшими сведениями об основных условиях и движущих силах развития детей, об особенностях нравственного становления личности школьников в определённый возрастной период.

Этика – это теоретическая основа нравственного воспитания. Понятийный аппарат, система идеалов и норм теоретической и нормативной этики определяют цель, задачи, методы и методики воспитания, которые составляют существенную сторону педагогической науки. Сама этика выступает как сторона, вид нравственного воспитания. Нравственное просвещение, изложение, разъяснение и обоснование нравственных норм и нравственных понятий, анализ нравственных конфликтов, изложение основ культуры поведения – все это оставляет глубокий след в воспитании моральных убеждений личности, если конечно нравственное просвещение не изолировано от других средств нравственного воспитания. Связь этики и педагогики интересует нас в связи с вопросом о профессиональной педагогической этике, этике учителя.

Среди личностных качеств, составляющих основы профессиональной этики учителя, особенно значимыми в его общении с учащимися и их родителями являются: гражданская и моральная зрелость, наблюдательность, творческий склад мышления, любовь к детям, тактичность и отзывчивость, находчивость и самообладание, жизнеутверждающий оптимизм.

Действующие программы дисциплин психолого-педагогического цикла, как известно, не предполагают систематического и полного изложения педагогической этики, хотя и включают отдельные вопросы, касающиеся нравственной позиции учителя в учебно-воспитательном процессе, характеристику его морально-психологических качеств, рассмотрения основ педагогического такта и некоторые другие.

Вместе с тем интерес студентов к морально-педагогическим проблемам, настоятельная потребность в чётких критериях нравственного и безнравственного в профессионально-педагогической деятельности проявляется на предвыпускных курсах, когда изучены «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «История педагогики и образования», «Теории и технологии обучения» и др.

Преподавание этики просто необходимо, или, по крайней мере, в учебных предметах педагогического цикла следует обязательно отводить время на обсуждение этических вопросов.

Исследование по изучению этической культуры будущих педагогов в образовательном процессе вуза проводилось на базе исторического факультета АГПУ в 2016-2017 учебном году.

В эксперименте приняли участие 65 студентов первого курса дневного отделения исторического факультета. Исследование проводилось в естественных условиях в рамках образовательного процесса. Целью его было определение исходного уровня этической культуры у будущих учителей, а также выявление и анализ их личностных особенностей посредством включенного наблюдения, анкетирования, анализа продуктов творческой деятельности студентов.

В результате анализа выявленных показателей, по отдельным компонентам этической культуры будущего учителя, были выявлены уровни сформированности:

- имплицитный (не осознаваемый) - 44 %;
- эксплицитный (чётко осознаваемый) - 52 %;
- креативный (на уровне одаренности) - 4 % .

Данное исследование позволило определить сущность и содержание этической культуры педагога, которая представляется нам интегративным личностным образованием учителя как носителя этических знаний, нравственных ценностей и идеалов, а также моральных принципов отрефлексированного профессионального поведения.

Структура её представляется как единство информационно-знаниевого (этически значимые системные научные знания), ценностно-ориентированного (ценностные ориентации личности будущего учителя), личностно-деятельностного (личностные этические качества, практические умения этического поведения и навыки их применения в деятельности педагога) компонентов.

Далее перед нами стоит задача: исследовать, какое влияние оказывают занятия по педагогическим дисциплинам на формирование этической культуры будущего учителя.

Педагогическая культура в деятельности педагога превращается в основополагающий, профессионально-значимый фактор и, как следствие, становится важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста своей области, одновременно становясь необходимым условием всестороннего развития педагога, выражающегося в овладении универсальными и профессиональными компетенциями [3].

Важная составляющая этого феномена – этическая культура, которая является интегративным образованием личности учителя как носителя этических знаний, нравственных ценностей и идеалов, моральных принципов профессионального поведения, способного к педагогической рефлексии.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бодалев А. А. Сущность профессиональной деятельности учителя // Семья и школа. 2010. № 5.
2. Бершедова Л. И. Воспитательный процесс в условиях школьного образования. М. : Проспект, 2009. С. 78.
3. Випарекая Е. Н. Воспитательно-педагогический процесс в системе школьного образования. М. : Просвещение, 2009. 392 с.
4. Василюк Ф. Е. Проблемы выбора профессиональной деятельности // Семья и школа. 2010. № 4 ; 2009. № 5.
5. Кольцова В. Д. Педагоги-новаторы. М. : Перспектива. 2005. 392 с.
6. Минаева М. К. Факторы, влияющие на выбор профессии учителя. М. : Прогресс, 2009. 290 с.

УДК-378

Константин Викторович Шкуропий
Каринэ Анатольевна Паладян

**ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ПРОБЛЕМА**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики,
Кафедра математики, физики и методики их преподавания*

Аннотация. В статье представлены результаты дидактической рефлексии опыта технологизации профессиональной и специальной подготовки будущего педагога в условиях реализации ФГОС, разработанных на основе компетентностного подхода к формированию личности выпускника. Определены и охарактеризованы вопросы применения образовательных технологий, обеспечивающих формирование общепрофессиональных и педагогических компетенций.

Ключевые слова: педагогический вуз, студент, образовательный процесс, высшая школа, образовательная технология, компетенция.

В современном российском образовании на протяжении тридцати лет продолжается перманентное реформирование. Если обратиться к истории эволюции отечественной школы и проанализировать только системные реформы (1804-1828 гг., 1864-1874 гг., 1918-1931 гг., 1992 - н.в.), можно констатировать, что нынешняя реформа – «самая долгая». На её характер повлияли три группы факторов: социальные, экономические, педагогические.

К социальным факторам относим:

- смену модели общественного развития;
- курс на развитие гражданского общества, провозглашение приоритета прав человека;
- социальный плюрализм, который стал катализатором переоценки прежних традиционных ценностей (семья, человек и общество и др.);
- пересмотр традиционных взглядов на образование человека и его роль в формировании личности человека, а если смотреть шире - то и судьбе человека. В советский период общее образование рассматривалось как «преддверие», обязательный предваряющий вступлению во взрослую жизнь этап. Школа готовила граждан к трудовой деятельности. К настоящему времени нет единого, устоявшегося понимания сущности образования как социального института, что вполне закономерно, потому что образование – это сложное явление, изучение которого многоаспектно. В настоящее время образование рассматривается как:

- природное, данное самим фактом рождения, право человека. Впервые это право было закреплено в части 1 статье 26 Всеобщей декларации прав человека (1948) [1] и в дальнейшем закрепилось в части 1 статье 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах (1966) [2]. Далее, нашло своё выражение в статье 14 Хартии Европейского Союза об основных правах (2000) [3]. Европейская Конвенция о за-

щите прав человека и основных свобод утверждает, что «никому не может быть отказано в праве на образование» [4, ст. 2]. Как известно, ещё в середине прошлого века было уточнено, пересмотрено, существовавшее в педагогике со времён Просвещения положение о непрерывном воспитании человека (например, Гельвеций в трактате «Человек» утверждает, что воспитание прекращается лишь с концом жизни человека), на смену этому постулату приходит идея непрерывного образования человека, а отсюда и конкретизация в виде провозглашенной в постиндустриальном мире обязанности общества через такой инструмент как государство обеспечить это право, превратить в реальность;

- ценность (аксиологический подход), причём данная трактовка носит расширительный характер. Образование является личной ценностью, поскольку индивид является субъектом усвоения образования. Человек субъективно оценивает образование, причём это оценивание может носить как строго научный, так и волюнтаристский, сугубо эмоциональный, умозрительный характер. Образование является общественной ценностью, поскольку общество вполне справедливо видит в образовании результат своего развития и одно из условий поступательного движения. Наконец, образование является ценностью государства, которое видит в нём средство воспроизводства трудовых ресурсов и важнейшее условие технологизации экономики страны;

- метасистема, включающая подсистемы сфер образования (общее, дополнительное, профессиональное) и надстройку в виде органов управления эти сферами. Система образования является по своей сути достаточно консервативным образованием: изменившись раз, она стремится зафиксировать себя в состоянии покоя, защитить себя от внешнего воздействия типа изменения образовательной политики общества (государства). Вот почему традиционно реформы рассматриваются как сопряжённая двойка «реформа – контрреформа». На наш взгляд, внешними признаками контрреформы являются стандартизация образования, ныне затронувшая и деятельность педагога (см. [5]), введение принципиально нового инструмента оценивания – ОГЭ и ЕГЭ, принятие 273 ФЗ и др.;

- педагогический процесс и результат этого процесса. Следует выделить ту мысль, что современный ЦПП, сохраняя сущность образования, декларативно приближается к истокам появления образования как дефиниции в работах И.Г. Песталоцци - как известно, он видел в образовании «формирование образа человека» в единстве телесного и духовного начал.

К экономическим факторам реформирования образования относим:

- отказ от командно-административной экономической системы;
- переход (хотя и стихийный) к рыночной модели экономики сырьевого типа;

- образование становится в середине 90-х годов рыночной услугой, что наиболее ярко проявилось в увеличении доли негосударственных высших школ в профессиональном образовании, а также в изменении соотношения количества студентов-бюджетников и т. н. «коммерческих». Коммерциализация сферы образования носила вполне закономерный характер, так как образование является одной из сфер экономики, хотя и довольно специфичной.

К педагогическим факторам относим:

- объективно существовавший кризис сформированной в 30-е годы 20 века модели «знаниевоориентированной школы» и её неспособность эволюционировать, соответствовать требованиям современности. Следует признать, что т. н. движение «педагогике сотрудничества» носило локальный характер, а разработанные новаторами технологии модернизации традиционного обучения (Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов и др.) хотя и получили высокую степень общественного признания, воспринимались значительной частью педагогического сообщества как достижения немногих, которым позволено творить на общем фоне казённой школы. Как известно, существует ограниченное количество вариантов разрешения кризиса социальной системы, куда относится и образование: эволюция посредством отказа от одного из компонентов, смена провозглашенных и реализуемых концептуальных установок при сохранении имеющегося ресурса системы, наконец, разрушение системы и создание принципиально новой. Как показал опыт последних десятилетий, отечественная система образования выбрала именно последний вариант;

- пересмотр целевых концептуальных установок. Педагогика отказывается от нереальной идеи гармонически развитой личности как конечного результата работы школы и разрабатывает, по разным оценкам, от двадцати до восьмидесяти тысяч педагогических концепций в поисках новой цели воспитания под влиянием выбора определённых для конкретных авторов приоритетов (концепция воспитания «человека культуры» Е.В. Бондаревской и др.);

- смена образовательных парадигм детерминировала инновационный бум создания экспериментальных площадок разного уровня. Следует утверждать, что российское учительство на момент начала реформ не было готово к работе в образовании в режиме развития, что сказалось существенным образом на тенденции выражения разочарования учителя от понимания сути происходящего, методов проведения реформ и др.;

Учитель традиционно рассматривается обществом как ключевой участник педагогических нововведений. Вместе с тем, данное суждение истинно лишь на локальном уровне - деятельности самого педагога, коллектива, к которому он принадлежит, школы, которая избрала режим развития, став экспериментальной площадкой. Если же рассматривать роль учителя в изменениях глобального характера, например, создании принципиально новой системы образования, то учитель становится не творцом, а исполнителем, который должен соответствовать представлению действительных реформаторов о нём. До начала нынешнего десятилетия требования к учителю определялись множеством нормативных документов федерального, регионального, муниципального и локального характера, но, в конечном итоге, в основе должностной инструкции лежала пресловутая профессиограмма - результат достижений психолого-педагогической науки 70-80-х годов прошлого века. Значительные изменения профессиональный портрет педагога претерпел в документах высшей школы - мы имеем в виду ФГОС ВО, разработанные на основе компетентного подхода. Заимствованная из западной педагогики теория компетентности Дж. Равена оказалась востребованной при разработке целевых установок, содержания профессиональной подготовки и технологий ее осуществления. Понятие «компетенция» и «компетентность» стали

предметом широкой научной дискуссии. Как видно из анализа текста образовательных стандартов, компетенция понимается как способность или готовность осуществлять тот или иной вид деятельности, решать функциональную задачу, например:

- готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2).

Компетентность понимается как интегративная характеристика личности профессионала. Если исходить из того факта, что результатом вузовской подготовки является компетентный педагог, то логично ожидать, что Профессиональный стандарт педагога [5] будет если не дублирующим, то близким по содержанию документом. Как известно, эти документы принципиально, методологически разные: если образовательный стандарт разработан на основе компетентностного подхода, то профессиональный стандарт - на основе системно-деятельностного. Соответственно, ключевыми понятиями ФГОС являются «виды профессиональной деятельности» и «компетенция», а в профстандарте материал сгруппирован вокруг понятий «функция педагога», «трудовое действие», «знания», «умения». Всего авторы выделили три функции педагога - обучающую, воспитывающую, развивающую. В них «растворились» и иные функции, которые в дидактике выделялись как самостоятельные:

- педагогическое просвещение;
- социальная защита ребёнка (с конца прошлого века её роль увеличилась как в связи с реализацией личностно-ориентированной парадигмы, так и с объективным кризисом семьи и семейных ценностей);
- самообразование педагога (и достаточно близкая этой - исследовательская или методическая).

Таким образом, профессиональный портрет российского педагога оказался более сложным, чем разработанная в 70–80-е годы научной школой В.А. Сластенина профессиограмма.

Определённые в терминологии теории компетентности целевые установки детерминировали пересмотр содержания вузовского образования и способов его освоения (методик, методов, приёмов и средств, технологий). С конца 20 века в педагогику высшей школы вошёл термин «педагогическая технология», фактически вытеснивший понятие «вузовские методики». В отечественной педагогике педагогические технологии стали предметом многочисленных исследований относительно недавно - примерно 20-25 лет назад, но уже накоплено несколько десятков определений этого педагогического явления, так как, во-первых, исследователи пользуются различными методологическими подходами, а, во-вторых, технологии – это многокомпонентное и многофункциональное явление. Если суммировать имеющиеся определения и выполнить их группировку, то выделяем четыре основных подхода в понимании технологии:

- технология как алгоритм действий педагога и соотносимых с ними действий ученика (наиболее близко к понятию метода) - В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.;
- технология как педагогический процесс (цель + содержание + методы и средства + оценка результата) - В.Д. Симоненко, В.С. Безрукова и др.;

- технология как педагогическая система (набор компонентов + связи между ними) – В.В. Гузеев, В.П. Беспалько и др.;

- технология как часть науки (концепция) - П.И. Пидкасистый, Б.Т. Лихачев и др.

В рамках нашего исследования рабочим определением является первая позиция.

Мы разделяем точку зрения тех авторов, что любая технология является тиражируемой, т. е. повторяется множество раз для решения учебной задачи, более того, во многих технологиях постановка учебной задачи является частью самой технологии (технология учебного исследования, технология частично-поискового обучения и др.). Вместе с тем, возникает проблема. А не оказываются ли преподаватели и студенты привязаны к технологии? Уместно вспомнить, что И.Г. Песталоцци внимательно анализировал практическую сторону процесса обучения, придавая важное значение методу обучения. Он писал: «Кто следует правильному методу, сможет учить и тому, чего сам не понимает... Пусть учитель слаб, но силен метод!». Не является ли следование технологии ограничением свободы творчества преподавателя? И не выхолащивается ли в ходе технологизации личностный аспект преподавания? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно определиться, а имеется ли возможность импровизации в технологии, детерминированной такими факторами, как степень профессионализма преподавателя, его педагогическое кредо, педагогические способности, психические состояния, самосознание, индивидуальный стиль, креативность и др., с одной стороны, и степень обученности и возможность обучаемости студентов, с другой. В связи с этим стоит обратить внимание на исследования в интересующей нас области, авторы которых наряду с термином «технология» употребляют понятия «технологический способ обучения», «технологизация преподавания», «технологизация учения».

Безусловно, технология в образовательном процессе вуза несёт двойную функциональную нагрузку:

- во-первых, она является способом. Инструментом формирования требуемых стандартом компетенций будущего педагога;

- во-вторых, дидактически выверенные действия преподавателя являются положительным ориентиром для будущего педагога - каждое занятие превращается в мастер-класс, творческую мастерскую, если преподаватель рефлексировать и учит рефлексии своих студентов. Многие технологии обучения имеют двойное назначение - они используются и в общем, и в профессиональном образовании; соответственно будущий учитель получает возможность освоить саму технологию в качестве ученика на занятии.

Сложным вопросом является диагностика результатов применения технологии. С одной стороны, диагностичность технологии на любом этапе её реализации является одним из признаков, с другой стороны, исходя из текстов стандарта, результатом реализации ОПОП являются не знания, умения и навыки, а всё-таки компетенции. Достоверных инструментов оценки сформированности компетенций за последние годы так и не появилось. Многочисленные тесты проверяют когнитивный компонент компетенции, как показывают проведённые нами опросы коллег, отношение последних к ним - скорее скептическое. Мы полагаем, что более надёжным инструментом оценивания являются кейсы, проекты, исследовательские задания,

творческие задания (эссе, аналитические записки, создание листов сжатия информации и др.).

Подводя итог, хотелось бы отметить, что поставленные вопросы не носят исчерпывающей полноты остроты проблемы, возникшей в связи с технологизацией образовательного процесса на компетентностной основе.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Всеобщая Декларация прав человека. (Принята 10.12.1948 Генеральной Ассамблеей ООН) // Российская газета от 05.04.1995. № 140.

2. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах от 19 декабря 1966 года // Ведомости СССР. 1976. № 17. Ст. 291.

3. Хартии Европейского Союза об основных правах от 12 декабря 2007 года // Законодательство ЕС. 2007.

4. Протокол № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод (Париж 20 марта 1952 г.) (с изменениями от 11 мая 1994 г.) Ст. 2.

5. Приказ от 18 октября 2013 года № 544н Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями на 5 августа 2016 года) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edustandart.ru/> (дата обращения: 15.11.2017).

6. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1426 от 014.12.2015 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.agpu.net/umu/UMO/standarti/fgos3/440301.pdf> (дата обращения: 15.11.2017).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ

*Ольга Викторовна Алдакимова,
Ирина Витальевна Герлах*

ДОБРОВОЛЬЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА «ОТВЕТСТВЕННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО»

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии,

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

*Публикация подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований
(отделение гуманитарных и общественных наук) и Министерства образования, науки
и молодёжной политики Краснодарского края в рамках научного проекта № 16-16-23025 а(р)
«Разработка модели подготовки менеджеров волонёрской деятельности на Кубани».*

Аннотация. В статье проанализирована деятельность Центра развития добровольчества Армавирского государственного педагогического университета. Представлены актуальность, цель, задачи, методы, количественные и качественные результаты социально-педагогического проекта по профилактике социального сиротства, реализованного силами преподавателей и студентов, участвующих в работе Центра развития добровольчества. Раскрыты основные подходы к организации комплексной деятельности, направленной на повышение ответственности подростков и молодёжи за воспитание детей, возрождение семейных традиций, развитие молодёжного добровольчества в сфере профилактики социального сиротства.

Ключевые слова: профилактика социального сиротства, социально-педагогический (добровольческий) проект, центр развития добровольчества студенты-добровольцы, ответственное родительство.

С 2016 года на базе Армавирского государственного педагогического университета работает Центр развития добровольчества, созданный в рамках научного проекта «Разработка модели подготовки менеджеров волонёрской деятельности на Кубани». В его состав входят более 130 студентов – представители всех факультетов университета.

Цель деятельности Центра – развитие профессиональной компетентности, гражданской ответственности, творческого и личностного потенциала студентов педагогического вуза через вовлечение в волонёрскую (добровольческую) деятельность в местном сообществе.

Задачи Центра:

1) создание условий для развития студенческого добровольческого движения, включающего в себя: формирование у студентов педагогического вуза активной гражданской позиции, чувства сопричастности к процессам, происходящим в стране, истории и культуре России и Краснодарского края путём вовлечения их в волонёрскую практику;

2) создание внутривузовской системы, координирующей привлечение, подготовку и деятельность студентов-добровольцев АГПУ;

3) развитие системы взаимодействия между добровольческими отрядами АГПУ, другими общественными объединениями и государственными учреждениями, органами исполнительной власти, осуществляющими практику добровольчества;

4) внедрение единых регламентов работы волонтерских отрядов АГПУ;

5) вовлечение студентов в процесс реализации проектов, в активное участие в мероприятиях;

6) развитие и поддержка студенческих инициатив, направленных на решение задач гражданско-патриотического, духовно-нравственного воспитания, актуальных социальных проблем местного сообщества и популяризации идей социального служения в молодежной среде;

7) создание внутривузовской системы общественного поощрения развития личностного потенциала студентов-добровольцев;

8) создание добровольческих рабочих мест, разработка профессиональных технологий добровольческой работы, установление связей будущей профессиональной и волонтерской деятельности студентов.

Силами студентов-добровольцев в течение 2016-2017 учебного года было проведено более 100 мероприятий – акций, занятий, тренингов, семинаров, трудовых десантов. Благополучателями стали воспитанники школы-интерната № 1 «Казачья», школы-интерната с. Ковалевского, воспитанники ГКС(К)ОУ ОШИ VIII вида ст. Николаевской, приёмные семьи из Детской деревни «Виктория», ветераны вуза, школьники и студенты г. Армавира.

Объём и качество выполненной работы обусловлены не только высокой активностью студентов-добровольцев АГПУ, но организацией обучающих занятий по подготовке членов Центра развития добровольчества, посвящённых ряду значимых тем: «Основы добровольческой деятельности», «Правовая база добровольчества в России», «Командообразование. Укрепление межличностных отношений», «Методики и технологии добровольческой деятельности в работе с детьми», «Игровые технологии в работе с детьми», «Ценностно-ориентированное добровольчество», «Волонтерское движение в Краснодарском крае», «Международное добровольческое движение», «Профилактика эмоционального выгорания» и др.

Важную роль в достижении поставленных перед Центром целей и задач, играет развитие социального партнёрства, в рамках которого вуз осуществляет взаимодействие с Межрегиональной общественной организацией «Ресурсный социально-правовой центр», Армавирской и Лабинской епархий, Армавирской городской молодежной общественной организацией «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр», Краснодарской краевой общественной организацией «Лёгкое дыхание», Структурным подразделением МБУК «Централизованная библиотечная система» «Дом Дангулова», Центральной детской библиотекой имени З. Космодемьянской, Центральной библиотекой имени Н.К. Крупской, Отделом по делам молодежи МО город Армавир, Муниципальным казенным учреждением «Центр молодежной политики», совместно реализуя социально полезные программы и проекты.

Одним из наиболее значимых стал социально-педагогический проект по профилактике социального сиротства «Ответственное родительство».

Актуальность проекта.

В современной России в результате изменений в социальных условиях, смены одних общественно-экономических отношений на качественно противоположные, наблюдаются сложные процессы трансформации института семьи и брака. Несмотря на деятельность органов социальной защиты, благотворительных фондов, некоммерческих организаций статистика неумолима, младенцы, брошенные безответственными матерями, есть. Это говорит лишь об одном: современные девушки становятся родителями в то время, когда они психологически не готовы к исполнению социальной роли матери. У них не сформировано ответственное отношение к родительству.

Переоценка семейных ценностей более всего проявляется в сознании девушек-подростков и юношества. Современные юноши и девушки сокращают добрачный период общения и переходят к интимно-сексуальным отношениям, которые являются причиной незапланированной беременности, рождения детей у несовершеннолетних, которые морально не готовы к роли родителей. Сложившаяся ситуация не позволяет говорить о формировании ценностного отношения к семье и супружеству.

Именно благодаря работе студентов-добровольцев, практически ровесников слушателей, используя технологию «равный – равному», можно частично решить проблему добрачного воспитания молодёжи в системе образовательных учреждений: усвоение образцов полоролевого поведения, формирование образа семьи, готовности вступления в брак, формированию социальной роли матери, что является необходимым условием успешной адаптации к взрослой жизни и подготовки к ответственному родительству.

География проекта - муниципальные образования Краснодарского края: г. Армавир, г. Лабинск, с. Ковалевское Новокубанского района, ст. Николаевская Успенского района.

Целевая группа: студенты и школьники общеобразовательных школ, средних профессиональных учебных заведений, школ-интернатов, вузов г. Армавира, г. Лабинска, с. Ковалевского Новокубанского района, ст. Николаевской Успенского района.

Цель проекта – повышение ответственности подростков и молодёжи за воспитание детей, возрождение семейных традиций.

Задачи проекта:

- формирование у подростков и молодёжи личностных установок, направленных на снижение распадов студенческих семей, внебрачной рождаемости детей, снижение роста ранней рождаемости детей (юного материнства), отказа родителей от детей;

- развитие молодёжного добровольчества в сфере профилактики социального сиротства;

- консолидация усилий образовательных и общественных организаций в сфере решения проблемы социального сиротства.

Методы реализации проекта.

Проведено 5 обучающих занятий по теме «Технологии организации и проведения мероприятий по профилактике социального сиротства» для студентов-добровольцев по темам:

Роль женщины в современном обществе.

Семья в современном обществе. Функции семьи. Формы общения людей.

Социальное сиротство – причины и последствия.

Ответственность и объективность: сексуальное поведение и нравственная ответственность человека.

Восприятие себя и других. Проблемы и конфликты. Мои роли в современном обществе.

Студенты-добровольцы провели по 6 занятий по образовательно-воспитательным программам компетентного материнства для представителей целевой проектной группы в каждом целевом учреждении:

- Культура брачных отношений.
- Эволюция семейных отношений. Семья в современном обществе.
- Репродуктивная система девочки, девушки, женщины. Нарушения развития и репродуктивного здоровья.
- Здоровье девушки и окружающая среда.
- Последствия добрачных сексуальных отношений.
- Значение женщин в развитии современного общества. Здоровье физическое и духовное.

Студенты-добровольцы под руководством опытных психологов провели социально-психологические тренинги:

- Любовь или зависимость.
- Как сохранить любовь. Увлечение, влюблённость и любовь как психологические состояния.
- Общее и различное в явлениях дружбы и любви.
- Социальное становление личности: от девочки к женщине.
- Социальное становление личности: от мальчика к мужчине.
- Моя семья в настоящем и будущем.
- Ролевая игра «Быт и экономика молодой семьи».
- Арт-терапия «Идеальная семья», алгоритм составления генеалогического древа.

В рамках проведения занятий и тренингов будущими педагогами решался комплекс воспитательных и просветительских задач, позволяющих не только осуществить эффективную профилактику социального сиротства, но и повысить качество профессиональной подготовки студентов-добровольцев:

1. Пропаганда семейных ценностей в среде школьников.
2. Подготовка девушек и юношей к созданию семьи.
3. Формирование ответственного материнства, родительской культуры и образования.
4. Укрепление и развитие семейных традиций. Возрождение национальных семейных традиций.
5. Расширение представлений школьников о психологии межличностных отношений, о нравственных основах взаимоотношений между юношами и девушками, о товариществе, дружбе и любви, о культуре поведения влюбленных.
6. Развитие способности школьников анализировать кризисные явления современной семейной жизни и психологических аспектов мужского и женского поведения.
7. Формирование бережного отношения к своему здоровью с позиции нравственно-этических норм поведения.
8. Формирование у школьников представлений об основах нормативно-правового регулирования брачных отношений, основания для вступления в брак.

Остановимся на конкурсе творческих работ «Моя семья: как я вижу свое семейное благополучие». В нём приняли участие студенты и школьники города Армавира, которые представили рисунки, художественные фотографии, декоративные панно, сочинения-миниатюры. Конкурс проводился по 4 номинациям, в состав жюри вошли Члены Союза художников России, Члены Союза журналистов России, кандидаты и доктора педагогических наук из АГПУ. Победители и лауреаты были награждены дипломами и призами. Работы победителей конкурса были представлены на городской выставке в выставочном зале Дома Дангулова. Студенты-добровольцы оказали помощь в организации и проведении конкурса.

К числу значимых мероприятий относится круглый стол «Ответственное родительство: взгляд молодёжи XXI века».

Были рассмотрены вопросы:

✓ Формирование семейных духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения.

✓ Готовность современной молодёжи к семейной жизни и ответственному родительству (материнству или отцовству).

✓ Роль семьи в современном обществе.

✓ Проблема детско-родительских отношений.

✓ Значимость подготовки специалистов в области психолого-педагогического сопровождения материнства.

Количественные результаты проекта:

• в 5 обучающих занятиях по теме «Технологии организации и проведения мероприятий по профилактике социального сиротства» приняли участие 40 студентов-добровольцев;

• в 90 занятиях по образовательно-воспитательным программам компетентного материнства приняли участие 410 представителей целевой группы;

• в 57 социально-психологических тренингах приняли участие 513 представителей целевой группы;

• в конкурсе творческих работ «Моя семья. Как я вижу своё семейное благополучие» приняли участие 44 представителя целевой группы;

• в круглом столе «Ответственное родительство: взгляд молодёжи XXI века» приняли участие 32 человека.

• Общее количество участников проекта – 1039 человек.

• Общее количество мероприятий проекта – 149.

Качественные результаты проекта:

1) Повысилось ответственное отношение подростков и молодёжи из целевой группы в области воспитания детей, возрождения семейных традиций;

2) Проведение тренингов и занятий способствовало формированию у школьников и студенток из целевой группы личностных установок, направленных на снижение распадов студенческих семей, внебрачной рождаемости детей, отказа от детей;

3) Реализация проекта способствовала развитию молодёжного добровольчества в сфере профилактики социального сиротства;

4) Объединились усилия образовательных и общественных организаций в сфере решения проблемы социального сиротства.

5) Реализация проекта способствовала формированию у представителей целевой группы уважительного отношения к материнству и социальному статусу матери.

УДК-374(470.620)

Ирина Витальевна Герлах

**УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ТВОРЧЕСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОГО КЛУБА**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятий «военно-исторический клуб», «воспитательный потенциал военно-исторического клуба» и «личность члена военно-исторического клуба», представлены структура и содержание воспитательного процесса, реализуемого в системе работы военно-исторического клуба, занимающегося историческим фехтованием, изучением культуры, быта и военной истории в период средневековья. Определены критерии развития воспитательного потенциала военно-исторического клуба. Представлены результаты практической деятельности Военно-исторического клуба «Богатырская застава» г. Лабинска Краснодарского края.

Ключевые слова: военно-исторический клуб, воспитательный процесс, воспитательный потенциал, патриотическое воспитание, личность.

Военно-исторические клубы в современной России представляют собой заметное явление в молодёжном движении, выступая в качестве добровольных объединений энтузиастов – любителей военной истории, героического и славного прошлого. Историческая реконструкция – воссоздание материальной и духовной культуры той или иной исторической эпохи и региона с использованием археологических, изобразительных и письменных источников; это движение, ставящее перед собой научные цели и использующее метод ролевой игры живого действия и научного эксперимента для решения проблем и более глубокого изучения исследуемого вопроса [2]. Спектр тематик, интересующих членов военно-исторических клубов, необычайно широк и в хронологическом, и в географическом плане: от раннего средневековья до времён Великой Отечественной войны, от древних славян до рыцарей европейского средневековья и солдат армий войны 1812 года.

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» сказано о том, что необходимо содействовать развитию военно-патриотических и военно-исторических клубов, совершенствовать формы и механизмы социального партнёрства образовательных организаций, учреждений культуры, молодёжной политики, общественных и некоммерческих организаций по популяризации идей патриотизма [1].

Историческая реконструкция – довольно молодой вид хобби. В России он появился в начале 90-х годов и сразу получил распространение. В исторической реконструкции есть множество направлений, в том числе и спортивное – историческое фехтование.

Историческое фехтование является одним из интереснейших жёстко-контактных видов спорта и отличается особой фактурой, эмоциональностью и зрелищностью. Этому есть несколько причин:

1. Наряду с другими видами единоборств, Историческое фехтование – это, прежде всего, поединок (двоебой), где побеждает самый сильный, самый ловкий, самый умелый. Одной из особенностей исторического фехтования является условное деление на весовые категории. Бойцы, вес которых различается на 10-20 кг, имеют практически равные шансы на победу. Более важным фактором является опыт, умение, тактика.

2. Соперничество происходит бескомпромиссно, с большим эмоциональным накалом и огромным напряжением сил... Некоторые бои выигрываются благодаря силе характера.

3. Историческое фехтование в полной мере можно отнести к экстремальным видам спорта, т. к. экипировкой спортсменов является настоящее историческое вооружение и реальные доспехи, обеспечивающие запредельные нагрузки.

4. Этот спорт предполагает большое разнообразие поединков, так как категории вооружения имеют широкий спектр: от сабли или копья до двуручного меча, кинжала, топора или двух мечей. При одинаковых исходных данных предсказать чье-либо преимущество практически невозможно.

5. Это уникальное зрелище, явившееся к нам из глубины веков, чтобы напомнить традиции чести, благородства, гордости и мужества. Только этот спорт даёт современному человеку почувствовать себя ратоборцем, когда дух древних воинов выводит на ристалище настоящих мужчин [3].

Система спортивной подготовки военно-исторического клуба предполагает решение следующих задач:

- определение основного направления обучения историческому фехтованию, которое пронизывает все возрастные группы;
- привлечение максимально возможного числа детей, подростков и молодых людей к систематическим занятиям историческим фехтованием;
- содействие всестороннему, гармоничному физическому развитию и укреплению здоровья воспитанников клуба;
- развитие познавательных психических процессов: восприятие, воображение, внимание, память, мышление и т. д.;
- воспитание высоких волевых, морально-этических и нравственно-эстетических качеств детей, подростков и молодых людей;
- развитие физических качеств фехтовальщиков: силы, гибкости, быстроты, выносливости, координационных способностей;
- формирование системы специальных знаний, умений и навыков, необходимых для успешной деятельности в историческом фехтовании.

В России существует несколько федераций исторического фехтования. Регулярно проводятся спортивные турниры. Фестивали и массовые постановки сражений проводятся, в основном, военно-историческими клубами, клубами исторического фехтования и реконструкции при поддержке администрации областей и городов, где проводится мероприятие. Также существуют мероприятия государственного значения (например, реконструкция Куликовского сражения или Бородинской битвы) [2].

Конечно, все они обладают большой педагогической значимостью, вовлекая детей, подростков и молодёжь в позитивную социально-культурную

деятельность, способствуя их социализации и просвещению, формированию важных личностных качеств. Мы же предлагаем сосредоточить внимание на изучении и развитии воспитательного потенциала военно-исторических клубов, деятельность которых связана с изучением и реконструкцией родной истории и культуры, воспитанием патриотизма и гражданственности у молодого поколения россиян.

Рассмотрим структуру и содержание воспитательного процесса, реализуемого в рамках военно-исторического клуба (далее – ВИК), занимающегося историческим фехтованием и реконструкцией культуры, быта и военной истории славян в период средневековья (табл. 1).

Таблица 1

**Структура и содержание воспитательного процесса,
реализуемого в рамках военно-исторического клуба**

Основные компоненты воспитательного процесса	Содержание компонентов воспитательного процесса военно-исторического клуба
Целевой компонент	Цели и задачи деятельности клуба: 1) обучение воспитанников клуба историческому фехтованию; 2) военно-патриотическое, гражданское и духовное воспитание молодёжи; 3) организация и проведение военно-исторических праздников, театрализованных и военно-тактических игр, ролевых игр живого действия и благотворительных мероприятий; 4) изучение военной истории России; 5) знакомство воспитанников клуба с культурой, бытом славян в период средневековья.
Содержательный компонент	Определяется возрастными и личностными потребностями членов клуба, реализуется в соответствии со Стратегией государственной молодёжной политики в Российской Федерации и Государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Средства социально-культурной деятельности и общепедagogические средства, применяемые в воспитательной работе клуба: труд, игра, учение, общение, познание, разнообразные материальные объекты и предметы духовной культуры: музыка, живопись и театр, литература и история, спорт и природа, произведения прикладного искусства, видео и аудио-аппаратура, модели и реконструкции, символика и др.
Операционно-деятельностный	Содержание деятельности ВИК включает в себя: тренировки по историческому фехтованию, участие в турнирах по историческому фехтованию, физкультурно-оздоровительные занятия, ролевые игры живого действия, настольные интеллектуальные игры, мастер-классы по народным промыслам, изготовлению костюмов, доспехов и оружия, историко-

Основные компоненты воспитательного процесса	Содержание компонентов воспитательного процесса военно-исторического клуба
	культурные семинары, экскурсии, турпоходы, культурные вечера, концерты, клубные торжества, субботники, общегородские праздники и мероприятия, выставки, показательные выступления, фестивали и т. п.
Аналитико-результативный	Анализ результатов педагогической деятельности проводится регулярно и находит своё отражение в отчётах о деятельности клуба и разрабатываемых социально-педагогических проектах.

Реализацией воспитательных целей и задач, представленных в таблице 1, заняты, в первую очередь, руководитель, а также специалисты (педагоги, тренеры, мастера) и лидеры - члены организации. Эффективность воспитательной работы ВИК зависит от того, насколько их действия скоординированы, согласованы, последовательны, направлены на достижение общей воспитательной цели.

Успешная работа ВИК во многом зависит от существования сознательной дисциплины среди членов организации. Дисциплина – это форма достижения цели. Как показывает опыт деятельности клубов, работающих более 5 лет, сознательная дисциплина не может существовать сама по себе. Она всегда естественна и неизбежна лишь при выполнении какого-то важного дела, достижения значительной цели и оказывает влияние на весь ход работы и воспитания.

Таким образом, вопрос дисциплины неразрывно связан с формулированием целей и задач ВИК. Деятельность клуба будет носить воспитательную направленность только в том случае, если:

- 1) ВИК осуществляет общественно-полезную деятельность;
- 2) работа ВИК изменяет жизнь людей к лучшему;
- 3) услуги ВИК доступны для всех нуждающихся в них.

Каждое из направлений деятельности связано с целями клуба и способствует разностороннему развитию личности членов ВИК, позволяя раскрыть свои творческие способности, совершенствоваться нравственно и физически, ощутить себя причастным к родной истории, нужным людям, делающим важное дело на благо общества.

Анализ планов учебно-воспитательной и организационно-творческой работы ВИК показал, что она включает в себя комплекс воспитательных мероприятий:

- беседы по темам: «Здоровый образ жизни», «Борьба с вредными привычками»;
- ролевые игры живого действия на историческую тематику;
- экскурсии в картинные галереи, краеведческие музеи, культурные центры;
- проведение мероприятий, направленных на сплочение коллектива: коллективное планирование работы клуба, совместные праздничные мероприятия, оказание взаимопомощи и т. п.

Воспитательный процесс может протекать с разной степенью эффективности. Многие зависит от того, насколько целеустремленно и квалифицированно создаются благоприятные условия для оптимального и согласованного функционирования всех компонентов и звеньев воспитательного процесса.

С целью обеспечения наглядности педагогических процессов, протекающих в ВИК, целесообразно обратиться к рассмотрению специфики педагогических взаимодействий субъектов воспитательной деятельности (родителей, тренеров, совета ВИК, руководителя, лидеров клуба), факторов, детерминирующих развитие личности в данной общественной организации (учебно-образовательной среды, субкультур, науки и искусства, национальных и возрастных особенностей, религиозных конфессий, СМИ, других общественных объединений и клубов).

Необходимо определить совокупность педагогических, организационных и психологических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса. При рассмотрении специфики педагогической деятельности ВИК блок целеполагания является системообразующим, т. к. определяет специфику деятельности ВИК. Для *воспитательного потенциала* ВИК характерны все компоненты, присущие педагогической системе: специфические для данного объединения цели, задачи, средства, формы и методы воспитательной работы организации, отражённые в Уставе клуба.

Конечным результатом воспитательного процесса, реализуемого в рамках ВИК, является личность подростка, молодого человека – члена ВИК, сформированность её социально-значимых качеств. Представление о структуре и механизмах взаимодействия воспитательной среды ВИК позволяет целостно охарактеризовать воспитательный процесс ВИК с учётом специфики взаимодействий и взаимосвязей, которые носят не явный характер. Этот учёт позволит улучшить воспитательный процесс и повысить педагогическую эффективность социально-культурной деятельности ВИК.

Центральное место, обуславливающее личностное развитие, занимает объект воспитательной работы - личность члена военно-исторического клуба, которая рассматривается в контексте саморазвития в условиях организации и проявляется в самовыражении, самореализации, развитии самосознания, саморазвития, самоутверждения, самоопределения, саморегуляции, самовоспитания и самообучения. Именно личность определяет содержание педагогической деятельности ВИК, направленной на сохранение и приумножение её духовного и физического здоровья. По желанию членов ВИК создаются мастерские, играющие важную воспитательную роль, которые работают по направлениям: история и изготовление костюма, история средних веков, реконструкция средневекового оружия и доспехов, историческое фехтование, интеллектуальные настольные игры, ролевые игры живого действия.

Так, например, в план учебно-воспитательной работы ВИК, помимо занятий историческим фехтованием, включается проведение мастер-классов по различным видам декоративно-прикладного творчества, связанного с культурой и историей России, изготовлению доспехов и кольчуг, изделий из кожи (элементов исторического костюма и доспехов); лекции по темам: «Кольчуга», «Русский шлем», «Европейский шлем», «Меч», «Копья», «Лук и стрелы», «Геральдика», «Средневековый мужской костюм» и др.

Участие в деятельности ВИК оказывает непосредственное влияние на формирование личности молодого человека благодаря разнонаправленности

и многообразие деятельности клуба, открывает возможность творческого развития и самореализации личности, расширяет кругозор и социальные функции участников клуба, развивает их коммуникативные способности.

Цель воспитательной работы ВИК - целенаправленное педагогическое воздействие на формирование социально-ценных качеств личности молодого человека, его патриотического и гражданского самосознания.

Всё вышесказанное позволило нам раскрыть сущность воспитательно-го потенциала ВИК.

Таким образом, воспитательный потенциал ВИК представляет собой совокупность педагогических средств, форм и методов, реализация которых обеспечивает возможность целенаправленного педагогического воздействия на формирование социально-ценных качеств личности молодого человека, его патриотического и гражданского самосознания.

Говоря о положительных качествах личности, мы имеем в виду актуальные для современного процесса построения гражданского общества в России: патриотизм, интернационализм, веротерпимость, коммуникабельность, высокую нравственность, духовность, демократичность, стремление заниматься общественно полезной деятельностью, самосовершенствоваться и самореализовываться, быть высокоинтеллектуальной, творческой личностью. В этом наша позиция соответствует современной концепции гуманистического воспитания, сформулированной В.А. Сластёниным, И.Ф. Исаевым, Е.Н. Шияновым, о гармоничном развитии личности в условиях саморазвития и самореализации [6, с. 285].

Структурные компоненты воспитательного потенциала ВИК можно выделить на основе ряда потенциалов коллектива, названных А.Н. Лутошкиным:

1) воспитательные возможности ВИК в настоящем и будущем: комплексное воздействие на формирование социально-значимых качеств личности подростков и молодёжи путём реализации педагогически значимых программ и проектов;

2) нравственные нормы ВИК: понимание и принятие жизненных ценностей, таких как патриотизм, справедливость, нравственность, дружба, истина, долг, свобода, честь, верность; направленность на развитие таких социально-значимых качеств личности, как ответственность, доброта, щедрость, уважение к людям, искренность, товарищество, ответственность, целеустремлённость, профессионализм и компетентность, самообладание, сильная воля, стремление к саморазвитию и др.;

3) сложившееся позитивное общественное мнение о деятельности ВИК, обеспечивающее поддержку воспитательной работы, реализуемой клубом – имидж клуба;

4) организаторско-управленческие ресурсы ВИК;

5) высокий уровень сплочённости членов ВИК;

6) система педагогического управления ВИК. Эти потенциалы выражаются в их «способности подключать дополнительные источники активности к действиям личностей, быть своеобразными «усилителями» деятельности людей в коллективах» [5, с. 46].

В свою очередь, критериями развития воспитательного потенциала ВИК выступают:

1) степень добровольности и осознанности принятия членами ВИК участия в его работе;

- 2) качество отношений, возникающих между членами ВИК;
- 3) соответствие действий руководителя ВИК поставленным воспитательным целям и задачам;
- 4) соответствие уставных воспитательных целей и задач современной концепции гуманистического воспитания;
- 5) соответствие деятельности ВИК потребностям членов клуба, особенно в самореализации;
- 6) уровень доступности услуг, предоставляемых ВИК, для всех нуждающихся в них;
- 7) уровень общественной значимости работы ВИК.

В качестве примера рассмотрим деятельность Военно-исторического клуба «Богатырская застава» г. Лабинска Краснодарского края, который был создан в декабре 2000 года на базе МБУК «Лабинский культурный центр». На данный момент в клубе состоят 25 человек в возрасте от 12 до 30 лет, которых интересует история Руси и её соседей, а также возникновение и развитие доспехов и вооружения славянских воинов. В клубе реконструируются средневековые приёмы изготовления доспехов и вооружения, проводятся реконструкции исторических фехтовальных приёмов владения оружием тех времен. Занятия в клубе проводятся 3 раза в неделю.

Руководитель ВИК «Богатырская застава» Шилов В.Э. обучает молодёжь историческому фехтованию, изготовлению доспехов, кольчуг, шлемов, организует занятия по настольным интеллектуальным играм, часто проводит выставки, беседы по патриотическому воспитанию молодёжи, приобщению к истории России и Кубани, читает лекции об истории холодного оружия и доспехов, привлекает к клубной работе специалистов городского краеведческого музея, казачьего общества, Армавирского государственного педагогического университета

Воспитанники клуба – постоянные участники и победители краевых и региональных турниров по историческому фехтованию и интеллектуальным настольным играм. Они успешно выступают на городских и краевых культурных мероприятиях, фестивалях «Адрес детства Кубань», «Атамань», «Осенняя феерия», «Нам жить в России», мероприятиях города и района, посвящённых празднованию Дня Победы, Дня славянской письменности и культуры, Дня России, Дня защитника Отечества, Дня города, знакомя жителей Кубани с доспехами и вооружением воинов русского средневековья, показывая инсценировки средневековых боев, выезжают в города Краснодарского края для участия в фестивалях исторической реконструкции и ролевых играх живого действия, ведут здоровый образ жизни, активно подключаются к добровольческой, социально полезной работе с детьми и подростками из Центра профилактики семейного неблагополучия. Три раза в неделю на базе клуба для подростков и молодёжи города бесплатно проводятся занятия по историческому фехтованию, а также еженедельные игротки - занятия по интеллектуальным настольным играм.

Для успешной реализации воспитательного и учебно-тренировочного процесса руководитель ВИК «Богатырская застава» в полной мере применяет инструменты социального партнёрства, привлекая к клубной работе специалистов Лабинского музея истории и краеведения имени Моисеенко Ф.И., казачьего общества, Армавирского государственного педагогического университета структурного подразделения МБУК ЦБС «Дом Дангулова» г. Арма-

вира, регулярно принимает участие в турнирах по историческому фехтованию, проводимых Клубом исторической реконструкции «Пардус» г. Усть-Лабинска и Клубом исторической реконструкции и ролевых игр «Фомор» г. Белореченска, клубом исторического средневекового боя «Волчья дружина» г. Армавира.

К организационной и воспитательной работе клуба активно привлекаются родители воспитанников: ведётся индивидуальная работа, консультирование, включение родителей в организацию и проведение мероприятий клуба, в том числе, выездных.

С 2012 г. ВИК «Богатырская застава» сотрудничает с Армавирской городской молодёжной общественной организацией «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр». За эти годы при поддержке Управления культуры г. Лабинска клубы реализовали на территории города 4 социально полезных программы при поддержке администрации Краснодарского края и провели 5 крупных региональных молодёжных фестивалей, в которых приняли участие более 2300 человек.

В 2016-2017 гг. администрация Краснодарского края поддержала межгородской социальный проект «Люблю мой край, мою Россию», направленный на патриотическое, духовно-нравственное воспитание подростков и молодёжи посредством вовлечения их в инновационную социально-культурную деятельность [4]. Проект был успешно реализован на территории городов Армавира и Лабинска. Разработчик проекта – АГМОО «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр», а координатор проекта в г. Лабинске – руководитель ВИК «Богатырская застава» Шилов В.Э. В рамках проекта были созданы условия для установления «связи поколений», приобщения подростков и молодёжи к русскому народному творчеству, его духовно-нравственной сущности, повышения уровня знаний участников целевой группы об истории, традициях, культурных и духовных ценностях России, расширения кругозора, интеллектуального, творческого и физического развития подростков и молодёжи посредством организации занятий на базе военно-исторических клубов, клубов ролевых игр и культурных центров гг. Армавира и Лабинска.

Анализируя результаты реализованных социальных программ и проектной деятельности военно-исторического клуба «Богатырская застава», мы можем говорить о том, что у воспитанников ВИК появился новый социально-культурный опыт, расширился круг общения, сказалось позитивное воспитательное воздействие игровой деятельности. Они всё чаще проявляют такие качества как целеустремлённость, волю к победе, дисциплинированность, умение работать в команде, ответственность, взаимовыручку. Участие в клубных мероприятиях, организуемых в рамках социальных программ, существенно повышает мотивацию детей, подростков и молодёжи в приобщении к культурным, историческим и общечеловеческим ценностям. Следовательно, происходит не только реализация, но и развитие воспитательного потенциала военно-исторического клуба.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/21341/>

2. Историческая реконструкция (Википедия) [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

3. Историческое фехтование [Электронный ресурс]. URL: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1021166/Kondratev_-_Istoricheskoe_fehtovanie.html.

4. Итоги социально полезной программы «Люблю мой край, мою Россию // Гражданский форум Кубани [Электронный ресурс]. URL: <http://nko.krasnodar.ru/?p=21324>

5. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М. : Педагогика, 1988. 128 с.

6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

УДК-159.99:378

Алевтина Васильевна Качалова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА
КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии

Аннотация. В статье рассматривается проблема исследования психологической защиты студенчества в современной психолого-педагогической науке. Прослежена динамика изменений представлений о психологической защите личности, рассмотрены основные этапы эволюции этого понятия в психологии и педагогике, выявлены внутренние и внешние составляющие формирования и развития понятийного аппарата. Описана психолого-педагогическая поддержка студента как технология его психологической защиты.

Ключевые слова: личность, психологическая защита личности, студенчество, образовательное пространство вуза, психолого-педагогическая поддержка личности.

В современном российском обществе ситуация формирования и развития личности студента вуза характеризуется нестабильностью, связанной с произошедшими социально-экономическими и политическими изменениями нашей стране.

Нестабильность личности к деструктивным социальным влияниям снижает ломку привычных, годами установившихся стереотипов жизнедеятельности и повышает возрастание потока агрессивно насыщенной информации.

Это положение следует признать особенно актуальным для высшей школы, учитывая социально-психологические и возрастные аспекты её контингента.

Переход к вузовской форме обучения для личности – сложный адаптационный процесс, нарушение которого отражается на социальном и психологическом комфортах и уровне развития психического здоровья личности студента вуза, на его формировании, развитии и уровнях достижения эф-

фективности в процессах обучения и воспитания (Р.Р. Блажис, А.А. Гройсман, С.М. Мадорская, Н.А. Агаджанян, Ю.А. Самарин, В.И. Крутов и др.).

Решение традиционных для вуза проблем формирования, развития и социально-психологической адаптации личности студента в образовательном пространстве вуза в настоящее время осложнено ухудшением ряда психологических и педагогических условий его образования.

Возможность проследить трансформационные представления о психологической защите личности студента вуза дало основание обозначить основные этапы эволюции этого понятия в психологии и педагогике, а также выявить внутренние и внешние детерминанты формирования и развития понятийного аппарата в рамках различных научных школ и направлений.

Психологическая защита в ортодоксальном психоанализе – это совокупность приёмов, используемых «Я» в ситуации конфликта, направленных на поддержание и развитие стабильности внутреннего мира личности [1, с. 40-67].

Представители различных школ глубинной психологии расходятся в трактовке основных конфликтов личности и движущих сил её формирования и развития.

Результатом стало расширение теоретических и экспериментальных подходов к проблеме формирования и развития личности, это позволило по-новому оценить место и роль механизмов защиты в этом процессе, разнообразить диапазон представлений об их сущности.

Сопоставление взглядов представителей психоанализа (как классического, так и неортодоксального) и исследователей, развивающих концепцию личностного способа существования в гуманистической, экзистенциальной и гештальт-психологии, позволило выявить их диаметрально противоположность в оценке той роли, которую играют механизмы психологической защиты в развитии личности.

В психоанализе психологические защиты рассматриваются с точки зрения их конструктивности – как приёмы, способствующие сохранению целостности и устойчивости индивида.

В русле концепции личностного способа существования человека, механизмы психологической защиты рассматриваются как деструктивные, являющиеся препятствием личностному росту.

Это различие в понимании психологической защиты основано на противоположности теоретических посылок, на которых базируются эти учения в рассмотрении личности [3, с. 56-64].

Психоанализ рассматривает человека как «закрытую» систему, стремящуюся к сохранению стабильности. Концепция личностного способа существования личности, напротив, подразумевает его бытие в качестве открытой системы, способность к изменению и развитию которой связана с сохранением напряжения во взаимодействии с окружающей средой.

В отечественной психологии теоретической базой для восприятия и дальнейшего развития идей психологической защиты явились основные положения теории отношений В.Н. Мясищева и результаты исследований, проводимых в русле изучения установки Д.Н. Узнадзе и его школой [4, с. 111; 5, с. 28-31].

Интерпретация проблемы психологической защиты в отечественной психологии привела к расширению представлений о данном понятии, на-

копленю обширного материала, созданию достаточно валидных методик диагностики защитных проявлений.

Вместе с тем, до сих пор не сложилось единой точки зрения на сущность феномена психологической защиты, а также отсутствует чёткость в обозначении круга явлений, которые могут быть к нему отнесены.

Диапазон трактовки понятия «психологическая защита» чрезвычайно широк: от психоаналитического понимания защиты как явления сферы бессознательного до широкого понимания защиты как любого поведения личности, устраняющего психологический дискомфорт.

Данная проблема может быть отнесена к актуальным проблемам психологии и, в целом, остаётся «открытой» в науке ввиду многозначности самого феномена психологической защиты и присущей ему противоречивости.

Исходя из того, что научная рефлексия предполагает не просто воспроизведение и отображение в знании реальности, но и сознательный контроль за ходом, условиями и основаниями процесса познания, нам представляется, что перспективы дальнейшего изучения психологической защиты связаны с преодолением ограничений, накладываемых определённой «жёсткой» концепцией, с синтезом различных подходов к данной проблематике, поиском наиболее продуктивных методологических обоснований исследования.

Психологическая защита – это действия и приёмы, снижающие душевное напряжение личности, защищающие от её боли или других неприятных переживаний личности. Сюда включают и внутренние действия, действия, защищающие личность не в конкретной ситуации, а от самого трудного и болезненного процесса жизни, защищающие личностное ядро, хотя тут точнее было бы говорить не о психологической, а о личностной защите индивида.

Укажем виды психологических защиты: межличностные и внутриличностные, осознанные и бессознательные, оперативные и привычные, управляемые и механические, здоровые и невротические. Они осуществляют как внутренние действия (например, в форме искажённого восприятия), так и действия внешние, защитное поведение (например, предупреждающее повышение голоса или разрядка агрессивных импульсов на окружающих). Это может быть как мгновенный способ мысли (например, отрицание происходящего), так и длящийся годами способ жизни (например, гиперкомпенсация по Адлеру) [6, с. 27-33].

Три основные разновидности психологических защит – это защиты разумные, проблемные и невротические. Разумные защиты используются здоровыми людьми в разумных целях, их можно рекомендовать и им стоит обучаться.

Рассмотрим определение психологической защиты как поведения (осознанного и неосознанного), способствующего устранению психологического дискомфорта и тем самым повышающего устойчивости личности к деструктивным факторам её жизнеосуществления.

С одной стороны, психологическая защита является условием формирования и развития личности, поскольку обеспечивает её адаптацию посредством реализации гомеостатических тенденций.

С другой стороны – развитие личности является условием формирования полноценной психологической защиты личности, обеспечивающей процесс трансформации личности и её бытия, необходимый для конструктивного взаимодействия с окружающим миром.

Итак, рассмотрение психологической защиты нами осуществляется с позиций системного подхода, что позволяет, во-первых, предпринять попытку построения инструментальной модели психологической защиты, применяемой для решения психологической проблемы повышения устойчивости личности студента вуза к деструктивным внешним и внутренним факторам её формирования и развития, и, во-вторых, вскрыть личностно-развивающий потенциал психологической защиты, опираясь на основные принципы гуманистической психологии.

Содержание и технологии психолого-педагогической поддержки личности студента вуза изначально заданы её целями, в соответствии с которыми, содержание процесса психологической и педагогической поддержки личности представляет собой систему действий преподавателей, направленных на стимулирование самоопределения личности студента; помощь в индивидуализации и саморазвитии; создание психологических и педагогических условий, оптимизирующих личностное развитие личности каждого студента вуза, способствующих обретению свободоспособности.

Реализация системы психолого-педагогической поддержки личности студента в образовательном процессе вуза предполагает наличие трёх модулей: целевого, содержательного и организационного.

Цели психолого-педагогической поддержки личности студента вуза: помощь в конструировании автономного внутреннего мира личности и создание психолого-педагогических условий для формирования и развития личности как обретения свободоспособности и свободовыборности; вооружение механизмами и способами саморазвития личности.

Психолого-педагогическая поддержка – система психолого-педагогических средств помощи личности в её самоанализе, саморефлексии, саморазвитии и самоактуализации, основанных на принципах личностно-развивающего образования, гуманистических идеях и реализующегося во взаимодействии всех участников образовательного процесса вуза.

Организационный модуль – ректорат вуза, научно-методический совет; учебно-методическое управление, в чьи функции входит проектирование, мониторинг, координация и контроль процесса психолого-педагогической поддержки личности студента вуза.

Перечислим факторы, осложняющие решение задачи оказания психолого-педагогической помощи личности студента современного вуза:

- ограниченность времени проведения данного вида работы;
- коллективный характер учебно-воспитательных занятий, что препятствует оказанию индивидуальной помощи в решении психолого-педагогических проблем;
- адаптивно-дисциплинарная модель обучения в вузе;
- связанные с этим стереотипы в восприятии личности и, как следствие, ориентация, как студентов, так и преподавателей на функциональное и ролевое взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- существующие парадигмы традиционной педагогики и вытекающий из них «формирующий» характер обучения.

Итак, тенденция гуманизации образовательного пространства вуза, находящая своё выражение в пересмотре его целей, содержания и технологий, ориентированности на формирование, развитие личности, повышении статуса гуманитарных дисциплин, в том числе и психологии, утверждении

субъект-субъектных отношений в учебном процессе и т. д., создают психолого-педагогические условия для реализации личностно-развивающего потенциала, заключённого в психолого-педагогическом знании.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты : генезис, функционирование, диагностика : дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 196 с.
2. Доценко Е. А. Механизмы психологической защиты от манипулятивного воздействия : дис. на соиск. учён. степ. канд. психол. наук. М., 2013. 162 с.
3. Аграчев С. Г. К вопросу о месте и роли психоанализа в современной культуре // Московский психотерапевтический журнал. 2016. № 2. С. 14-25.
4. Воловик М. В., Вид В. Д. «Психологическая защита» как механизм компенсации и её значение в психотерапии больных шизофренией / Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии / под ред. М.М. Кабанова. СПб., 2006. С. 26-28.
5. Абульханова-Славская К. А. Психологические и жизненные потери / к проблемам экологии человека / В кн. : Психология личности в условиях социальных изменений. М. : Институт психологии РАН, 1993. 103 с.
6. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 14-23.

УДК-316.624

Ирина Александровна Твелова

ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии*

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные подходы к объяснению причин девиантного поведения подростков. В работе проанализированы теоретико-методологические позиции отечественных и зарубежных исследователей, рассматривающих период подросткового возраста и его существенные характеристики, которые могут являться причинами девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, подросток, асоциальное поведение, девиантное поведение, кризис, самоутверждение, социализация.

Для лучшего понимания специфической природы отклоняющегося поведения подростков нужно рассмотреть общие, типичные характеристики представителей данного возраста. Биологические изменения, которые происходят в организме подростка и ярко выражаются во внешних признаках, обуславливают достаточно резкие изменения в его поведении.

Переходный возраст необходимо рассматривать не только как психологическую трансформацию, обусловленную половым созреванием, но и как культурный процесс социализации ребёнка, вхождение его во взрослую жизнь. Следовательно, причинами отклоняющегося поведения подростков могут быть нарушения процесса социализации.

Исследователь Беличева С.А. подчёркивает, что асоциальное поведение несовершеннолетних имеет свою специфическую природу и может рассматриваться как результат социопатогенеза, который возникает под влиянием различных целенаправленных и стихийных воздействий на личность подростка. Разработка и принятие практических мер по предупреждению девиантного поведения подростков требует учитывать психобиологические, социально-психологические факторы, обуславливающие различные отклонения. Необходимо использовать системный подход в изучении отклоняющегося поведения детей и подростков, выявляющий взаимосвязь различных неблагоприятных факторов [1].

Психолог Выготский Л.С. сутью подросткового возраста считал несовпадение трёх точек созревания: «Половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития подростка, и раньше, чем подросток достигает окончательной ступени своего социально-культурного формирования» [2]. Он отмечал типичные черты, характеризующие подростка:

- возникновение интроспекции, ведущей к самоанализу;
- появление особого интереса к своим переживаниям;
- неудовлетворённость внешним миром;
- уход в себя;
- появление чувства исключительности;
- стремление к самоутверждению;
- противопоставление себя окружающим, конфликты с ними.

Отклонения в поведении подростка могут быть связаны с изменениями, которые происходят в его личности. Так как умственное, психофизическое, эмоциональное, социальное развитие подростков отличается определенным своеобразием, то оно во многом может определять всю последующую специфику его взросления и поведения.

Психолог Ж. Пиаже считал, что когнитивная перестройка является центральным событием, которое «запускает» целую серию качественных изменений в поведении личности в подростковом возрасте. Он отмечал, что период до 12 лет связан непосредственно с развитием конкретных операций, а в периоде после 12 лет наблюдается переход к стадии формальных операций, которая характеризуется умением организовывать и применять на практике эффективные стратегии поиска и получения информации. Если имеет место нарушение развития личности, и наблюдается задержка физического или психического созревания, то это может проявиться в разнообразных формах отклоняющегося поведения. Снижение способности к осуществлению учебной деятельности, если оно своевременно не будет скорректировано, может способствовать возникновению невротических расстройств, формированию неадекватной самооценки и различным формам проявления асоциального поведения. Исследователь Беличева С.А. при характеристике отклонений в поведении рассматривает их как результат педагогической запущенности психически неустойчивых подростков, отстающих по физическому и половому развитию от своих сверстников; подростков, у которых наблюдается ускоренное половое развитие и повышенная возбудимость, а также агрессивных, жестоких и употребляющих психоактивные вещества [1].

Отечественные и зарубежные учёные рассматривают подростковый возраст как период противоречий, желания казаться взрослым, становления и развития самосознания, личностного и социального самоопределения. Если взрослые относятся к подростку как к ребёнку, то подростки часто демонстрируют такие формы поведения, как протест, негативизм, агрессии и т. д.

Многие исследователи считают, что подростковый период является тем возрастом, когда уже отчётливо проявляется потребность в самовоспитании и начинается активная работа по самосовершенствованию. В этом возрасте происходит становление самостоятельности, формируется чувство собственного достоинства, которое выражается в самоутверждении подростка в среде сверстников и окружающих. Между притязаниями подростков и их реальными возможностями существуют значительные расхождения, и даже имеются противоречия. Подросток, с одной стороны, не хочет отказаться от своих устремлений, а с другой стороны, не желает видеть своих недостатков, которые он нередко старается спрятать за внешней независимостью и развязанным поведением.

Как бы много противоречий и проблем подросткового возраста не рассматривали учёные, но при этом все они считают, что это возраст социализации (приобщения к миру человеческой культуры и нравственных ценностей) и индивидуализации. Именно в этом возрасте происходит открытие и утверждение своего индивидуального и неповторимого «Я».

Если рассматривать проблему отклоняющегося поведения подростков с точки зрения Д.Б. Эльконина и его концепции психического развития ребёнка, то можно выделить три ключевые ситуации, которые характеризуют качественное отставание ребёнка в освоении социального опыта действий и отношений. Данные ключевые ситуации можно охарактеризовать следующим образом:

- происходит заикливание «на игре ради игры»;
- происходит заикливание на «учёбе ради учёбы»;
- имеет место определённый дисбаланс при соотношении интимно-личностного общения и учебно-профессиональной деятельности, наблюдаемый в рамках многоплановой деятельности, осуществление которой в социально приемлемых формах соответствует ожиданиям окружающих, которые предъявляются подростку на пороге зрелости [6].

В подростковый период наряду с адаптацией происходит также активная индивидуализация и интеграция подростка в группу сверстников.

Индивидуализация подростка достаточно часто проявляется с помощью самоутверждения, оказывающего положительное влияние на формы поведения, мотивы, учебную деятельность подростка, и его стремления к лидерству среди сверстников. Но при этом могут иметь место и другие формы самоутверждения подростков, которые связаны с различного рода правонарушениями. Несовершеннолетних правонарушителей можно охарактеризовать искаженным, неадекватным представлением о свободе и самостоятельности. Большинство исследователей отмечает, что стремление к новому и неизведанному, оригинальность в поведении, желание противостоять взрослым и отстаивать свою независимость являются характерными чертами личности подростка.

Необходимо отметить, что стремление подростка к необычным ситуациям, приключениям, взрослые рассматривают как проявление отклоняю-

щегося поведения, а с точки зрения самого подростка данные ситуации считаются нормальными и отражают проявляемую активность подростка и его стремление к познанию и изучению окружающего мира.

Мудрик А.В., Личко А.Е., считают, что для подростка очень важно, как складывается его система отношений со сверстниками, так как потребность в общении у подростков является одним из основных факторов в их психологическом развитии. Различные действия, совершаемые подростком в процессе общения, можно оценивать как направленные на удовлетворение потребности, связанной с получением новой информации, впечатлений, эмоций, умений, практического опыта [3].

Большинство исследователей отмечает, что на девиантное поведение подростка могут оказывать влияние следующие особенности взаимоотношений: отсутствие друзей, положение изгоя в классе, непонимание со стороны учителей и родителей. Достаточно часто отчуждение подростков от школы может происходить в результате равнодушного отношения, нетактичности, агрессивности, раздражительности к подростку со стороны учителей. Низкий статус ученика в классе, невозможность проявить себя и самоутвердиться, а затем интегрироваться в классе, неудовлетворённая потребность в признании со стороны сверстников приводят к тому, что подросток ищет другой круг общения, где бы он мог получить признание и компенсировать свои личностные неудачи.

Многие подростки для подтверждения своей независимости, тяготеют к участию в спортивных, музыкальных, всяких других неформальных группах. Неформальная субкультура часто впитывает в себя разнообразные характеристики традиционной подростковой «уличной» субкультуры, являясь для подростков и группой поддержки, и клубом по интересам, и подростковой группировкой.

У подростка, который включён в деятельность уличных групп, которые складываются стихийно, как правило, формируются социально-отрицательные интересы, стремление к взрослым формам поведения: ранний сексуальный опыт, групповое употребление наркотиков и алкоголя, склонность к воровству и т. д. Членство в подростковых неформальных группах, «кодекс чести» которое опирается на доминирование групповых норм над общечеловеческими, может стать залогом отклоняющегося поведения подростков. Членство в данных группах даёт подростку новые формы и способы самоутверждения, позволяет проявить своё «Я» уже не за счёт социально-положительных качеств, а за счёт социально-отрицательных черт и действий.

Учёные также считают, что большое влияние на формирование девиантного поведения детей и подростков оказывает семья и семейные отношения. Безнадзорность, попустительство и равнодушие со стороны родителей, ослабление родительского контроля являются внешними условиями, которые допускают возможность бесконтрольного поведения, переходящего во внутреннюю неспособность личности к самоограничению.

На современном этапе исследователи отмечают сложность взаимоотношений между подростком и окружающими взрослыми. Отчуждение, возникающее между подростком и его родителями, выражающееся в ссорах, отдалении подростка от семьи является фактором риска возникновения психических нарушений и поведенческих отклонений.

Причинами отклонений в поведении подростков могут стать и реалии настоящего периода в жизни общества. Подростки остро переживают социальное неравенство, невозможность для многих получить желаемое образование, жить в достатке. У них в последние годы существенно изменились ценностные ориентации. Неприятие базовых социальных ценностей является одной из первопричин девиантного поведения. Морально-психологический «сдвиг» проявляется у подростков в асоциальном поведении и может сопровождаться наркотической и алкогольной зависимостью, серьезными нервно-психическими расстройствами.

Таким образом, отклоняющееся поведение предстает как адекватная реакция на ненормальные для подростков условия, в которых они оказываются, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны. В основе всех отклонений подросткового периода лежит неразвитость социально-культурных потребностей, бедность духовного мира, отчуждение от близких людей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов : учебное пособие. СПб. : Питер, 2012.
2. Выготский Л. С. Педология подростка //Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т.5 Трудное детство.
3. Личко А. Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. М. : ООО Апрель ПРЕСС; ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
4. Свинцицкая Т. А. Профилактика девиантного поведения подростков в социальной работе // Молодой учёный. 2015. № 11. С. 1224-1226.
5. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М. : Академический проект, Трикста, 2005.
6. Эльконин Д. Б. Детская психология : пособие для студентов высш. учеб. заведений / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2007.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-376

*Надежда Константиновна Андриенко
Ангела Арсеновна Терсакова*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Армавирский государственный педагогический университет»

Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики

Аннотация. В статье освещены тенденции эволюции специального образования в России. Выделены и охарактеризованы факторы, детерминирующие инновации в сфере специального образования. Приведена и проанализирована статистика по детям с ОВЗ, нуждающимся в специальном образовании.

Ключевые слова: сегрегационный подход, инвалиды (ОВЗ), специальное образование.

В современном российском обществе углубляется социальная стратификация, что находит своё отражение в системе образования. Разнообразие форм и методов обучения сопровождается избирательным и сегрегационным подходом к участникам педагогического процесса. Существуют процессы локализации образования, предоставления ему элитных форм, исключительности, которые достигаются путём ориентации на индивидуальные (выше среднего) особенности развития детей, на «кошелёк родителей», на религиозную или гендерную идентичность. Рассогласованность социальных потребностей, целей и функций, выполняемых различными социальными институтами, затрудняют реформирование институтов общего и специального образования, которые и разрабатывают программы социальной реабилитации и интеграции, модели социально-культурной поддержки.

Воздействие этих процессов особенно остро влияет на людей с ограниченными возможностями (НІА), их семьи и те социальные структуры, которые призваны оказывать им социальную, психологическую и педагогическую помощь. Категория лиц с ОВЗ представлена людьми разного возраста, которые имеют разную степень сложности нарушений и отклонения в психофизическом развитии. Степень тяжести нарушений психофизического здоровья человека может варьироваться от лёгкой (почти невидимой) до тяжёлой, выраженной (например, церебрального паралича, синдрома Дауна).

В настоящее время в России насчитывается более 15 миллионов человек с ограниченными возможностями, что составляет около 11 % населения страны. Более 2 миллионов детей-инвалидов (8 % от общего числа детей), из которых около 700 тысяч являются детьми-инвалидами. Ухудшение экологической ситуации, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), ряд нерешённых социально-экономических, психологических, пе-

дагогических и медицинских проблем способствуют увеличению числа детей с ОВЗ и детей-инвалидов, что делает эту проблему особенно актуальной.

Концепция сегрегации лиц с ограниченными умственными и физическими возможностями не имеет перспектив для дальнейшего развития не только из-за высоких финансовых издержек, но и из-за этических, психологических, педагогических и универсальных принципов отношения государства и общества к этой категории людей.

В период социально-экономических преобразований в нашей стране уровень общественного согласия снижается. В то же время основой современной социальной педагогики является нормативная консолидация и реализация идеи обеспечения качества жизни людей с ограниченными возможностями, создание условий для выравнивания возможностей этой категории людей, а также содействие их независимой жизни. Меры, установленные в федеральных и региональных целевых программах, должны привести к качественному изменению позиции лиц с ОВЗ в структуре общества. Решение проблемы позитивной социализации детей напрямую зависит от общественного сознания, которое формирует стереотипы восприятия людей с психофизическими нарушениями и определяет отношение к таким людям. Известно, что отношение общественности к лицам с ОВЗ способствует или препятствует их успешной социальной адаптации и интеграции в общество. По нашему мнению, существует противоречие между реализацией государственной социальной политики в отношении формирования статуса человека с ОВЗ и определением условий его независимой жизни и мировоззрением общества, которое не всегда адекватно оценивает возможности социализации такого человека. В этой связи важно изучить и сформировать позитивное отношение общества к людям с психофизическими недостатками в направлении принятия этих людей в качестве полноценных членов общества.

Основными социальными проблемами детей-инвалидов являются препятствия на пути реализации прав на здоровье и социальную адаптацию, образование, занятость. Переход на платные медицинские услуги, оплачиваемое образование, несоответствие архитектурной и строительной среды особым потребностям детей-инвалидов в зданиях общественной инфраструктуры (больницы, школы, средние и высшие учебные заведения), государственное финансирование социальной сферы по остаточному принципу осложняют процессы социализации и их включение в общество.

Сегодня существует противоречие между провозглашённым равенством в выборе типа образования, образовательных услуг и фактически сохраняющимся неравенством возможностей различных социальных групп в реализации этих прав. Выход из кризиса возможен на пути перехода к инновационной образовательной модели. Вместо традиционного техноиндивидуального подхода к решению проблем лиц с особыми потребностями должен быть реализован социально-экологический подход, который рассматривает человека в контексте системы социокультурных отношений. Это требует качественного совершенствования существующих систем общего и специального образования, разработки новых стратегических направлений развития, образования и воспитания детей с ОВЗ и их социальной интеграции в целом. Новое образование должно быть погружено в культуру информационной открытости, плюрализма жизни; образовательные процедуры -

близки к задачам изменения общества на основе социальной компетентности и духовности свободного гражданина.

Глубокие социокультурные изменения, происходящие сегодня в России, определяют актуальность разработки методологических и теоретических основ для внедрения инновационных образовательных программ и технологий, направленных на качественное улучшение процесса социализации людей с инвалидностью.

Наиболее приоритетное и регулярное направление этой работы - интегрированное (включающее) образование - процесс совместной подготовки обычных и нетипичных детей, установление более тесных отношений между ними в процессе их обучения в одном классе массовой школы. Развитие комплексного образования будет способствовать реализации прав лиц с особыми потребностями на человеческое достоинство и равных прав на получение образования. Условия массовой школы, несомненно, расширяют круг и направление общения нетипичного ребёнка, приучая их к жизни среди нормально развивающихся детей. Положительное влияние условий массовой школы подтверждается, например, долгосрочными наблюдениями практических учителей для детей с умственной отсталостью. Уровень достижения тех, кто попал в исправительную школу после 1-2 лет обучения в обычной школе, несравненно выше, чем у школьников, которые сразу оказались в специальном учебном заведении. Л.С. Выготский также указал на необходимость включения детей с нарушениями развития в среду обычных детей: «Крайне важно не психологически закрывать аномальных детей в специальных группах, а более широко распространять общение с другими детьми»; и далее: «... глубоко анти-педагогическое правило, согласно которому для удобства мы выбираем однородные коллективы умственно отсталых детей. При этом мы идем не только против естественной тенденции в развитии этих детей, но, что гораздо важнее, мы лишаем умственно отсталого ребёнка коллективного сотрудничества и общения с другими детьми с ним, усугубляем, а не облегчаем непосредственную причину, которая вызывает недоразвитие его высших функций». Эти слова учёного, конечно, распространяются на всех детей с нарушениями развития.

Сегодня проблемы специального образования являются одним из важнейших в работе всех отделов Министерства образования и науки Российской Федерации, а также специальных центров.

В основном это связано с тем, что число детей-инвалидов и детей-инвалидов постоянно растёт. В дополнение к росту почти всех категорий детей-инвалидов наблюдается тенденция качественных изменений сложного характера травм для каждого отдельного ребёнка. Каждая четвёртая семья сталкивается с проблемой инвалидности так или иначе. В США, где проживает более 250 миллионов человек, около 20 миллионов человек живут с ограниченными возможностями.

И всё же, несмотря на усилия общества и значительные медицинские успехи, число людей с ограниченными возможностями медленно, но неуклонно растёт.

Рост инвалидности в большинстве стран мира связан с усложнением производственных процессов, увеличением транспортных потоков, военными конфликтами, ухудшением состояния окружающей среды и распространением вредных привычек и другими причинами.

В нашей стране неуклонно растёт число людей с ограниченными возможностями.

Например, число инвалидов, зарегистрированных в органах социальной защиты, за последние пять лет увеличилось на 56,8 %. Ввиду перехода России к международным критериям и расширения медицинских показаний для включения инвалидов эксперты подсчитали, что в течение следующих 10 лет число инвалидов должно быть увеличено в 2-3 раза. В дошкольном возрасте от 15 до 25 % детей обычно страдают от хронических заболеваний.

Серьёзное ухудшение здоровья обычно делает жизнь крайне негативной и определяет нынешнее и будущее людей с ограниченными возможностями, которые зависят от государственной помощи и поддержки.

По данным Всемирной организации здравоохранения, 80 % людей с ограниченными возможностями (более 400 миллионов человек) живут в бедных странах, где недостаточно условий для удовлетворения их самых насущных потребностей.

Инвалидность усугубляет нищету и истощает не только людей с ограниченными возможностями, но и членов их семей, которые вынуждены преодолевать различные финансовые, психологические, социальные и материальные барьеры. Бедность затрудняет людям с ограниченными возможностями доступ к здравоохранению и образованию, что приводит к их изоляции и дискриминации.

Характерным для России является неравномерный рост людей с ограниченными возможностями в регионах. Число людей с ограниченными возможностями быстро растёт в тех районах, где оно было самым высоким пять лет назад. Во всех областях Российской Федерации растёт число детей, признанных инвалидами. Эта ситуация особенно остро стоит в Коми, Башкортостане, Мари Эл, Мордовии, Калмыкии, Адыгее, Кабардино-Балкарии и Карачаево-Черкесии. Рост инвалидности детей в этих республиках увеличился в 2-2,5 раза, в Дагестане - в 3,6 раза; в Ингушетии - в 4 раза.

В настоящее время социальная и педагогическая инклюзия позволяет интегрировать ребёнка школьного возраста в среду сверстников, которые, как показывает практика, охотно идут на контакт, общаются с детьми с ОВЗ, что способствует нормативной социализации последних.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Бациев В., Дименштейн Р., Ларикова И. Образование и реабилитация особого ребёнка в условиях «монетизации льгот». М. : «Академия», 2001. С. 134.

2. Замский Х. С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века. М. : Образование, 1995. 400 с.

3. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор : сборник. М. : Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ, 2001. С. 118.

4. Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» // Собрание законодательства РФ. 1996. № 7.

5. Ковалевский А. Обеспечение доступа к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья в России. М. : Педагогика, 1990. 184 с.

6. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН 13.12.2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/russian/disabilities/convention/disabilitiesconv.pdf>

УДК-159.922.2:376

Ирина Владимировна Арцимович

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА ПО СОСТОЯНИЮ ЗДОРОВЬЯ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии*

Аннотация. В работе представлены подробные характеристики выделенных в современной специальной психологии и коррекционной педагогике детей групп риска по состоянию здоровья. Дается обзор применяемых школьными педагогами, психологами технологий в работе с такими учащимися. Особо выделены факторы обеспечения успешности совместных усилий субъектов образовательных отношений - школы, ребёнка и его семьи.

Ключевые слова: дети группы риска по состоянию здоровья, технология, психолого-педагогическое сопровождение, реабилитация, абилитация.

Дети группы и зоны риска по состоянию здоровья, как правило, ограничены или лишены нормальных, хороших условий для развития, что ведёт к негативным последствиям их психологического и социального развития. Возникает много вопросов: Как протекает образовательный процесс для этих детей? Как ощущают они себя в стенах школы? Как организовать и обеспечить социальное, психологическое, педагогическое сопровождение детей группы и зоны риска по состоянию здоровья в школе?

Общеизвестно, что если ребёнок получает статус инвалида, общество, образовательные учреждения стараются переводить таких детей на домашнее, дистанционное обучение. Но в то же время многие из данной категории детей испытывают потребности в общении со сверстниками, реализации себя как личности, реализации своих способностей и ресурсов. Но, увы, не приспособленные социально на этапах первичной социализации личности в дошкольных учреждениях, они часто терпят неудачи, переживают стрессы. У них часто возникают нежелательные формы поведения и характерные привычки: замкнутость, нежелание вступать в контакт с другими. С возрастом возможности усвоения позитивного социального опыта, связанные с развитием психики и интеллекта, резко ограничиваются, из-за замкнутой ситуации времяпровождения. И уже в период молодости, взрослости можно наблюдать наличие проблем с трудоустройством, созданием семьи, налаживанием дружеских контактов, жизненной реализации.

Вот почему новацией современного времени в образовательных учреждениях относительно детей ОВЗ, зоны риска по состоянию здоровья становится создание целевой комплексной индивидуальной программы. Для реализации данной программы школа должна осуществлять адекватное социальное, психологическое, педагогическое сопровождение ребёнка ОВЗ или зоны риска, где принципиально важным становится создание условий для самостоятельного креативного осмысления и освоения ребёнком системы

отношений с окружающими, самим собой, возможности совершать жизненно важные выборы и выстраивать стратегии собственной жизни.

Как, на основе чего, выстраивается обучение детей с ОВЗ? Знакомство с документами позволило нам выявить, что **основные положения об организации обучения лиц с ОВЗ содержатся в следующих документах:**

- ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации».
- Постановление Главного Государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3.286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее - СанПиН) (Вводится в действие с 01.09.2016 г.).

• **Закон определяет обучающегося с ограниченными возможностями:**

- Лицо, имеющее недостатки в физическом/психологическом развитии.
- Лицо, имеющие ограниченные возможности здоровья, подтверждается ПМПК.
- Лицо, нуждающееся в создании специальных условий при обучении.
- Дети с ОВЗ имеют разные отклонения. Это - дети-инвалиды, дети с отклонениями в поведении, дети с задержкой психического развития и т. д.

Возникает вопрос: Как осуществляется прием лиц с ОВЗ в школу?

Приём лиц с ОВЗ в образовательное учреждение происходит в рамках общего порядка поступления ребёнка в школу. Посредством результатов медицинского обследования перед поступлением в школу и итогов обследования ПМПК, которые не должны содержать в заключении противопоказаний на поступление в массовую школу. Следовательно, если нет противопоказаний, то ребёнку с ОВЗ не могут отказать в поступлении в школу. Отмечается, что совместное воспитание и обучение лиц с ОВЗ и лиц, не имеющих таких ограничений, не должно отрицательно, плохо сказываться на результатах всех субъектов обучения.

Чтобы учащийся с ОВЗ мог обучаться в образовательном заведении полноценно и эффективно, школа должна создать условия, основанные на **принципах инклюзивного образования**, т. е. этим детям должен быть обеспечен равный доступ к образованию с учётом спектра потребностей, возможностей и ресурса ребёнка с ОВЗ.

Детям с ОВЗ, которым по результатам ПМПК рекомендовано обучение в общеобразовательной школе по адаптированной программе, требуются специальные условия обучения (ст. 79 Закона), которые должна предоставить школа. Причем рекомендации, прописанные в заключении ПМПК, являются обязательными к исполнению в образовательном учреждении, в которое поступает учиться ребёнок с ОВЗ.

Адаптированная программа разрабатывается на основе особенностей развития ребёнка, его физического, социального, психологического ресурса. Основная цель адаптированной программы – это коррекция нарушений развития и нарушений социальной адаптации. Разработкой адаптированной программы школа занимается самостоятельно. Основой для разработки адаптированной программы является ФГОС.

На данный момент **разработаны рекомендации СанПиНа, которые должны учитывать при составлении образовательной программы для лиц с ОВЗ образовательные учреждения.**

В образовательном учреждении основная образовательная программа реализуется через организацию урочной и внеурочной деятельности. Урочная деятельность представлена количеством часов, которые ребёнок осваивает совместно с педагогом, и представляет собой обязательную часть, а вторая часть предусматривает самостоятельное изучение предметов самим учащимся. Внеурочная деятельность komponуется из часов, которые направлены на воспитательную работу, систему участия ребёнка в дообразование и на обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся с ОВЗ. В каждом классе внеурочная деятельность в сумме составляет 10 часов в неделю, из которых не менее 5 часов отводится на реализацию обязательных коррекционных занятий, остальные часы направлены на развитие с учётом возрастных особенностей ребёнка и его физиологических потребностей (СанПиН).

Дети с трудностями обучения не являются редкостью для современной школы. У таких детей адаптация к школе проходит намного дольше, труднее, сложнее. Имеют место специфические особенности: темп работы в классе, большое количество учеников в классе, ориентация учителя на среднего ученика, трудности использования индивидуального подхода, расположение ребёнка в классной комнате, - это тот неполный перечень трудностей, с которыми дети с ОВЗ могут столкнуться в школе. Задача школы – это создание специальных условий для эффективного обучения. Задача родителей - прислушаться к рекомендациям специалистов по организации обучения и воспитания особенного ребёнка.

Возникает вопрос: **Что предполагают специальные условия обучения?**

Под **специальными условиями обучения** – понимают такие условия обучения и воспитания, которые включают в себя:

- ✓ применение специальных образовательных программ, методов обучения;
- ✓ употребление специальных учебников, пособий, технических средств;
- ✓ использование услуг ассистента/тьютера;
- ✓ осуществление групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- ✓ обеспечение доступа в здание образовательной организации;
- ✓ использование возможностей дистанционных образовательных технологий;
- ✓ предоставление обучающемуся с ОВЗ психолого-педагогических, медицинских, социальных услуг, которые позволят обеспечивать адаптивную, безбарьерную среду обучения и жизнедеятельности.

Обучение детей с ОВЗ предусматривает возможности совместного обучения с другими обучающимися, в специальных классах и, в некоторых случаях, специальных организациях. Много зависит от того, какие именно проблемы со здоровьем имеются у ребёнка и каков его потенциальный ресурс. Если у ребёнка достаточный ресурс на посещение массовой школы, есть необходимые рекомендации ПМПК и врачебной комиссии, то он может обучаться со всеми детьми.

Есть категория детей, которым важно посещение специальных школ (глухонемые дети, дети с серьёзными проблемами зрения, дети с умствен-

ной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра и т. д.) (п. 5 ст. 79 Закона). В таком случае по соответствующим показаниям образовательная траектория ребёнка выстраивается в рамках специализированных школ, куда направляется ребёнок решением ПМПК.

Но есть категория детей, которые имеют достаточный ресурс прежде всего интеллектуального развития, но они по определённым показаниям не могут систематически посещать школу. Для таких детей предусмотрена организация обучения на дому. Основанием для обучения на дому является медицинское заключение, желание самого ребёнка, его родителей, рекомендации педагогов, а не заключение ПМПК.

Обучение детей с особыми потребностями здоровья в массовой школе – это возможность продемонстрировать пример толерантного отношения детского и взрослого сообщества по отношению к учащимся с ОВЗ. Школа должна быть для таких детей комфортной и безопасной средой, где каждый ребёнок с учётом своего жизненного ресурса сможет найти своё место, раскрыть свои способности. Для детей с ОВЗ в школе необходимо создать не только специальные условия для обучения, воспитания и развития, но и привлекать к этой работе специалистов смежных областей.

Согласно Овчаровой Р.П. [10], **психолого-педагогическое сопровождение** есть комплексная технология как компонент эффективной системы профессиональной деятельности педагога, психолога, проявляющейся в разных формах. Это система совместной деятельности разных специалистов: педагогов психологов, социальных педагогов. Она предполагает разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, выявление и использование субъектного опыта ученика, раскрытие особенностей его познавательной деятельности, индивидуальное развитие с учётом личностных потребностей и ресурсов ученика. Она направлена на организацию помощи ребёнку в решении проблем, связанных с его психическим, интеллектуальным, социальным развитием.

Определимся, под **технологией** (от греч. *techno* – искусство, мастерство, *logos* – наука) понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами. **Педагогическая технология** (а **психолого-педагогическое сопровождение** можно полностью отнести к педагогическим технологиям) – есть строгое научное проектирование, точное воспроизведение процесса, который гарантирует успех педагогических действий и операций; воплощение в реальность педагогического процесса, направленного на гармоничное развитие личности.

Педагогические технологии изучены в работах В.П. Беспалько, Л.В. Байбородовой, В.В. Гузеева, М.В. Кларина, М.М. Левиной, Г.К. Селевко, А.И. Умана и других отечественных ученых, а также ряда зарубежных авторов (Л. Андерсон, Б. Блум, Т. Гилберт, Р. Мейджер, К. Силбер, Р. Томас и др.).

Так, Г.М. Коджаспирова [9] даёт следующее определение педагогической технологии – это система способов, приёмов и шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности обучающегося. Сама деятельность представлена процедурно, как определённая система действий; т. е. это разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде

системы действий, обеспечивающей гарантированный результат (Г.М. Коджаспирова, 2001).

Известными технологиями психолого-педагогического сопровождения являются:

- Построение адекватной возможностям ребёнка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для разных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету.

- Технология проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, способствующая выстраиванию приоритетов, определению стратегии медицинского, психолого-педагогического сопровождения, как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения.

- Технология оценки особенностей и уровня развития ребёнка, с выявлением причин и механизмов его проблем, для задач создания адекватной абилитации и сопровождения ребёнка и его семьи.

- Технология оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения субъектов инклюзивного обучающего пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения.

- Технологии развивающей работы в детьми с особыми образовательными потребностями и другими субъектами инклюзивного пространства.

- Технологии поддержки и адекватной абилитации участников образовательного пространства (педагогов, родителей), психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями.

Все эти технологии имеют определённое содержание, этапы, профессиональную направленность, применяемые инструментальные, методические средства, критерии и индикаторы оценки эффективности, результативности, планируемых результатов на каждом этапе. Важной составляющей каждой технологии выступает её междисциплинарный характер.

На наш взгляд, наиболее актуальной является технология поддержки и адекватной абилитации участников образовательного пространства, потому что в работе с детьми ОВЗ и зоны риска важна работа и поддержка не только самого ребёнка, но и его социального окружения (педагогов, воспитателей, родителей). Часто и сама семья, и социальное окружение, задействованное в работе с ребёнком с особыми нуждами испытывают проблемы и трудности.

В работе Ивановой Е.В., Ткачевой В.В. [11] изучены психологические особенности, которые имеются в семьях детей с проблемами здоровья:

Соматический уровень: наличие хронического стресса (усталость, страх, беспокойство и пр.), следствием которого является развитие психосоматических расстройств у самих родителей (сердечно-сосудистые заболевания, заболевания ЖКТ, эндокринные расстройства и пр.).

Социальный уровень: негативные реакции социума; замкнутый образ жизни; отказ семьи от общения с родственниками (братьями, сёстрами, бабушками, дедушками и пр.); наличие финансовых трудностей и др.

Психологические трудности связаны с изменениями в личностной сфере родителя. Авторами выделяются три вида проблем:

1. *Проблемы личности* – это проблемы родителей как взрослых людей, которые оказались в трудной жизненной ситуации.

2. *Проблемы супружества* – проблемы родителей как супругов, связанных семейными узами.

3. *Проблемы особого родительства* – связан с уходом, социализацией, воспитанием ребёнка с особыми нуждами.

Не каждый родитель готов, обладает ресурсом выстраивать свою жизнь с учётом имеющей место ситуации. И родителям необходима поддержка и помощь в социализации, обучении и воспитании ребёнка с особыми нуждами, в том числе на пространстве школьного образования.

Вместе с тем проблема реабилитации детей с ОВЗ, зоны риска остаётся одной из сложных, требующих от общества не только понимания, но и участия в этом процессе разных специализированных учреждений, структур и ведомств.

Что понимать под абилитацией, чем она отличается от реабилитации?

В медицинской литературе сравнение этих понятий даётся в учебнике по невропатологии Л.О. Бадалян [5, с. 65]: *«Абилитация – это система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение и лечение тех патологических состояний у детей раннего возраста, ещё не адаптировавшихся к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества. Реабилитация – это система лечебно-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение и лечение патологических состояний, которые могут привести к временной или стойкой утрате трудоспособности».*

Таким образом, **реабилитация – это восстановление утраченных возможностей и способностей, а абилитация – развитие потенциальных возможностей детей.**

По мнению Л.О. Бадалян, **«Абилитация – это не компенсация и, тем более, не реабилитация. Это именно работа по формированию социально-психологических и духовно-нравственных новообразований, обеспечивающих рост качества жизни детей-инвалидов»** [5, с. 15].

Абилитация и реабилитация в рамках профилактики нарушений в развитии ребёнка определена Г. Сергеевой следующим образом: *«Реабилитация - комплекс медицинских, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма, а также социальных функций и трудоспособности больных и инвалидов. Абилитация - профилактика возможных нарушений на ранних стадиях развития ребёнка, а также работа с детьми с особыми потребностями (инвалидами с детства)».*

Герасименко О.А. и Дименштейн Р.П., рассматривают понятие абилитации в контексте понятий адаптации и интеграции: *«Абилитация (в данном случае этот термин точнее обычно употребляемого термина «реабилитация» - возвращение некогда утраченных возможностей) - создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т. е. возможности личности реализоваться в данном сообществе. Речь идёт о развитии у ребёнка тех функций и способностей, которые в норме появляются без специальных усилий окружающих, а у ребёнка с проблемами могут возникнуть только в результате направленной работы специалистов. Адаптация - собственно реализация накопленного социального потенциала в данном сообществе»* [7, с. 56].

Таким образом, напрашивается вывод, что **«абилитация» есть адаптивно развивающая деятельность, стимулирующая потенциальные возможности детей с дефектами развития, она направлена на формирование оптимальных навыков социальной адаптации, на создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т. е. возможности личности реализоваться в данном сообществе. Это сопровождение ребёнка-инвалида в детстве, подростковом возрасте с целью его самоопределения в личностном плане, профессии, социальных и мировоззренческих составляющих.**

Так, С.В. Титова [8] видит целью реабилитации и абилитации формирование максимальной работоспособности и самостоятельности ребёнка – инвалида. Автором предложены психолого-педагогические подходы к оказанию помощи детям ОВЗ и зоны риска по состоянию здоровья обучающихся в общей школе. С.В. Титова выделяет три группы детей:

1. **ДЕТИ, СКРЫВАЮЩИЕ СВОЮ ИНВАЛИДНОСТЬ ОТ ДРУГИХ.** У них явно сформировано негативное, отрицательное самоотношение и неприятие факта самой инвалидности. При наличии выраженных физических дефектов дети-инвалиды обеспокоены несоответствием своего физического «Я» общему телесному стандарту. Осознавая наличие этого феномена отвержения, неприятия окружающими, ребёнок вынужден преодолевать психологические барьеры первоначального вхождения в новый социум. Он может испытывать страх, психологические травмы при проявлении некорректности со стороны окружающих.

Важным в работе с данной категорией детей, является:

- 1) создание атмосферы безопасного самопознания;
- 2) снятие чувства страха в общении с ровесниками и взрослыми, которое вызвано чувством собственной ущербности;
- 3) подготовить ребёнка к вероятности некорректного, негативного поведения со стороны окружающих и научить ответной реакции;
- 4) сформировать терпимость, автономность, самостоятельность от оценочных суждений по поводу его состояния здоровья, внешнего имиджа, способностей;
- 5) помочь пережить реакции психологической агрессии со стороны других людей, открыв его внутренние ресурсы (позитивный настрой, успешность в чем-либо, фиксация на успехах);
- 6) сформировать у ребёнка компенсаторный механизм, который позволяет успешно преодолевать трудности социализации;
- 7) стимулировать потребность ребёнка стать автором, творцом самого себя, своего будущего;
- 8) поддержать ребёнка в желании и старании обрести смысл своей жизни, достигнуть конкретные цели и жизненные перспективы.

ДЕТИ, НЕ СКРЫВАЮЩИЕ СВОЕЙ ИНВАЛИДНОСТИ. Детям данной группы характерны такие вариации поведения.

1. **Манипулирование окружающими через свою инвалидность.** При наличии истероидной акцентуации характера целью поведения таких детей является извлечение выгоды для себя любым путём. Им характерно формирование позиции иждивенчества, стремление вызывать к себе жалость, вызывать чувство вины у других людей, особенно близких.

В работе с такими детьми важно:

- 1) создать атмосферу безопасного самопознания;
- 2) формировать и развивать субъектность ребёнка, воспитывать самостоятельность, ответственность за свою жизнь, исключать чрезмерную опеку;
- 3) учить управлять своими действиями: планировать, искать внутренние и внешние ресурсы, реализовывать намеченные программы; оценивать, контролировать результаты своей деятельности;
- 4) создавать и реализовывать ситуации успеха, обращать внимание на положительные результаты;
- 5) развивать потребность в самопомощи, самообслуживании;
- 6) сформировать у ребёнка компенсаторный механизм, который позволяет успешно преодолевать трудности социализации;
- 7) привести в действие внутренние механизмы саморазвития, развить потребность к самопознанию, саморегулированию, адекватной самопрезентации.

2. Поведение по типу «Я – сам!» Дети данной группы стремятся во что бы то ни стало самостоятельно преодолеть свои трудности. Часто испытывают раздражение, если к ним относятся как к немощным, больным, часто болеющим. Часто не могут реально оценить степень своей самостоятельности и возможности, что может привести к реальному ущербу их здоровью, усугублению тяжести их психического состояния.

В работе с данной группой детей важно:

- 1) создать атмосферу безопасного самопознания;
- 2) выработать реальное отношение к своему состоянию здоровья;
- 3) помочь ребёнку определить предел допустимых психофизических затрат;
- 4) научить обращаться за помощью и не испытывать чувство ложного стыда;
- 5) образовать у ребёнка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации.

3. ДЕТИ, НЕ ЗНАЮЩИЕ О СВОЕЙ ИНВАЛИДНОСТИ. В поведении данной группы детей отмечается ориентация на поведение здоровых детей. Они не осознают тяжести состояния своего здоровья. Не оценивают своего ресурса здоровья. Из-за часто происходящего фиаско, неудачливости, неуспешности в чём-либо испытывают чувство разочарования. Очень резко эмоционально реагируют на информирование об их инвалидности.

В работе с данной группой детей важно:

- создать атмосферу безопасного самопознания;
- выработать в зависимости от возраста ребёнка, особенностей его личности, восприятие реальной информации о состоянии своего здоровья и ограничениях, с которыми он встретится;
- не сосредотачиваться на факте своей дефективности, давать ему возможность идти на разумный риск;
- чётко выстроить точки роста, перспективы его развития с учётом особенностей дефекта, целенаправленно создавать ситуации успеха, фиксировать внимание на положительных моментах;
- образовать у ребёнка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации – «превращение минусов дефекта в плюсы компенсации» (по Л.С. Выготскому).

Основой технологии социально-психолого-педагогической модели реабилитации и абилитации детей – инвалидов является индивидуальная программа (план) работы с ребёнком, который составляется классным руководителем совместно с социальным педагогом, психологом, дефектологом, родителями, медперсоналом. Ответственность за его точное выполнение возлагается на социально-психологическую службу, медработника, педагогический коллектив, родителей ребёнка.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-11/statja-79/
2. Постановление Главного Государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3.286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее - СанПиН) (Вводится в действие с 01.09.2016 г.).
3. Постановление Законодательного собрания Краснодарского края от 10 июня 2015 года № 1702-п «О мерах по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья».
4. Информационная справка об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Краснодарском крае по итогам 2015-2016 учебного года.
5. Бадалян Л. О. Невропатология : учеб. для студ. высш. уч. завед. 7-е изд., испр. М. : Изд. центр «Академия», 2012. 400 с.
6. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1997. 298 с. (Практическая психология в образовании).
7. Герасименко О. А., Дименштейн Р. П. Особый ребёнок. [Электронный ресурс]. Исследования и опыт помощи ; Проблемы социализации и интеграции ; Вып. 3, науч.-практ. сб. Эл. изд. Электрон. текстовые (1 файл pdf : 173 с.). М. : Теревинф, 2016. Систем. требования: Adobe Reader XI ; экран 10".
8. Дети группы риска в общеобразовательной школе / под ред. С. В. Титовой. СПб. : Питер, 2008. 240 с.
9. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М., 2005. 390 с.
10. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. М. : ТЦ Сфера, 2005. 480 с.
11. Ткачева В. В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. Практикум по формированию адекватных отношений. М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. 64 с.

УДК-316.61

**Кнарик Робертовна Капиева,
Дина Борисовна Шапиевская**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра социальной, специальной педагогики и психологии*

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор теоретико-методологических подходов отечественных и зарубежных исследователей, представителей различных научных школ, к изучению психологического здоровья личности и выявлению его сущностных детерминант.

Ключевые слова: личность, зрелая личность, здоровье, психологическое здоровье, психологические факторы.

Физическое и психологическое здоровье человека на протяжении многих столетий у большинства народов мира считалось непреходящей ценностью. Ещё древние врачи и философы понимали, что оно является одним из главных условий эффективной деятельности человека и его способности к самосовершенствованию.

Самое первое определение психологического здоровья было дано Алкмеоном. Он рассматривал здоровье как гармонию противоположно направленных сил. Цицерон при характеристике психологического здоровья отмечал, что это правильное соотношение разнообразных душевных состояний. Эпикурейцы оценивали здоровье как высшую ценность, противопоставляли его активности и стремлению ко всему экстремальному и рисковому. К. Ясперс при рассмотрении понятия «психологическое здоровье» писал, что это способность реализовать «естественный врожденный потенциал человеческого призвания» [5]. Существует достаточно много и других формулировок психологического здоровья.

Психолог Роджерс К. характеризовал здорового человека как активного, открытого, а не применяющего постоянно различные защитные реакции, который не зависит от влияний внешней среды и опирается в основном на себя. Максимально актуализируясь, такая личность постоянно проявляет себя в каждый новый момент жизни. Этот человек адаптивен и быстро приспосабливается к новым условиям, толерантен к окружающим, эмоционален и рефлексивен [4].

Психолог Перлз Ф., рассматривая человека как единое целое, считал, что психологическое здоровье и зрелость личности тесно между собой связаны. Данная связь проявляется в способности к осознанности своих потребностей, гибкости в поведении, адаптивности и умению быть ответственным за самого себя. Зрелый и психологически здоровый человек аутентичен, спонтанен и внутренне свободен [3].

В уставе Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) прописано, что психологическое здоровье – это состояние полного социального и духовного благополучия.

При рассмотрении здоровья с точки зрения философии необходимо понимать, что оно отображает необходимость, которая вытекает из совокупности явлений, а болезненное состояние – это может быть случайность, не имеющая всеобъемлющего характера.

Исследователи Гундаров И.А. и Палесский В.А., рассматривая психологическое здоровье личности, обращают внимание, что необходимо обращать внимание на то, что психологическое здоровье и психологические болезни не всегда соотносятся на основе принципа дихотомии: либо есть, либо нет; либо человек здоров, либо болен. Психологическое здоровье можно представить в виде определённого жизненного континуума в диапазоне от 0 до 1, в котором оно есть всегда, хотя может быть в разном количестве. Даже у человека с тяжелой болезнью имеет место некоторое количество здоровья, хотя его может быть и мало. Если психологическое здоровье исчезает полностью, то это можно считать равнозначным смерти [1].

В большинстве научных работ отмечается, что абсолютное психологическое здоровье человека можно считать абстракцией. Психологическое здоровье личности является не только медико-биологической категорией, а прежде всего, социально-психологической, которая определяется в основном наследственностью и характером отношений в обществе, степенью развития общества на определённом историческом этапе.

Исследователь Н.В. Яковлева рассматривает несколько подходов к определению психологического здоровья, которые прослеживаются в прикладных исследованиях. Одним из них является подход «от противного», в котором психологическое здоровье рассматривается как отсутствие психологической болезни. В рамках этого подхода осуществляются исследования в медицинской психологии и психологии личности. Естественно, такое рассмотрение феномена «психологическое здоровье» не может быть исчерпывающим. Различные авторы приводят следующие недочёты такого понимания психологического здоровья:

1) в рассмотрении психологического здоровья как неболезни изначально заложена логическая ошибка, так как определение понятия через отрицание не может считаться полным;

2) данный подход - субъективен, так как в нём психологическое здоровье видится как отрицание всех известных психологических болезней, но при этом за бортом остаются все неизвестные болезни;

3) такое определение имеет описательный и механистический характер, что не позволяет раскрыть сущность феномена индивидуального психологического здоровья, его особенности и динамику.

Исследователь Лисицын Ю.П. отмечает, что можно сделать вывод, о том, что психологическое здоровье нечто большее, чем отсутствие психологических болезней и повреждений, это – возможность полноценно трудиться, отдыхать, словом, выполнять присущие человеку функции, свободно, радостно жить.

Второй подход характеризуется Н.В. Яковлевой как комплексно-аналитический. В данном случае при изучении психологического здоровья путем подсчёта корреляционных связей выделяются отдельные факторы, которые оказывают влияние на здоровье. Затем анализируется частота встречаемости данного фактора в жизненной среде конкретного человека

и на основании этого делается заключение о его психологическом здоровье. Автор указывает на следующие минусы такого подхода:

- 1) возможность недостаточности конкретного фактора для заключения о здоровье человека;
- 2) отсутствие единого абстрактного эталона здоровья как суммы набора факторов;
- 3) отсутствие единой количественной выраженности отдельного признака, характеризующей здоровье человека;
- 4) исследователь Иванюшкин А.Я. рассматривает 3 уровня, которые описывают ценностные ориентиры психологического здоровья [2];
- 5) биологический уровень характеризует начальное психологическое здоровье личности. Он предполагает наличие способности человека к саморегуляции организма, гармоничное развитие физиологических процессов и высокую адаптивность;
- 6) социальный уровень психологического здоровья является определенной мерой проявления социальной активности человека, по отношению к миру;
- 7) личностный, психологический уровень психологического здоровья в данном случае определяется не столько как состояние самого организма, а как «стратегия жизни человека».

Психологическое здоровье существенно влияет на процесс адаптации и создаёт определённую возможность у человека адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды, к процессу взросления и старения, к различным серьёзным заболеваниям и т. д. В отечественных исследованиях имеет место определенная традиция, которая связывает состояние психологического здоровья личности, психологической болезни и промежуточных между ними состояний с уровнем адаптации человека.

Итак, психологическое здоровье можно рассматривать как интегративную характеристику человека, которая охватывает как её внутренний мир, так и всё многообразие взаимоотношений с окружающим миром, включая в себя психический, физический, социальный и духовный аспекты. При этом его не стоит рассматривать как самоцель, так как психологическое здоровье является всего лишь одним из средств для максимально реализации потенциала, заложенного в каждой личности.

В результате наблюдений и экспериментов исследователи выделили следующие факторы, которые оказывают влияние на психологическое здоровье личности. К социальным факторам относятся условия проживания, степень материального обеспечения, уровень образования, состав семьи и т. д. К биологическим факторам относятся возраст матери и отца на момент рождения ребёнка, специфика протекания беременности и родов, физические данные ребёнка при рождении. Психологические факторы определяются как результат взаимодействия биологических и социальных факторов.

Таким образом, как уже было отмечено, психологическое здоровье личности зависит от множества факторов: наследственность, социально-экономическая ситуация, экология, деятельность здравоохранительной системы. Но одно из главных мест среди выше перечисленных занимает образ жизни самого человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Гундаров И. А. Профилактическая медицина на рубеже веков: от факторов риска – к резервам здоровья и социальной профилактике. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2016. 255 с.

1. Иванюшкин А. Я. Биомедицинская этика. М. : Товарищество научных изданий КМК, 2010.

2. Перлз Ф. Гештальт-семинары / пер. с англ. М. : Институт Общегуманитарных исследований, 2007.

3. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2016.

4. Ясперс К. Введение в философию. Минск : Пропилеи, 2000.

КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНЫЕ ФОРУМЫ

КОНФЕРЕНЦИИ, КОНКУРСЫ, ИЗДАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТРУДОВ КАФЕДРЫ ТИПиОП на 2018 год

Уважаемые коллеги, приглашаем к сотрудничеству!

№	Содержание работы	Сроки выполнения	Исполнители
1.	Фестиваль науки «Наука 0+» Юга России:	ноябрь 2018 АГПУ	Все преподаватели
2.	Международная конференция «Педагогика и психология XXI века»	апрель 2018 г.	Андриенко Н.К., Терсакова А.А., Плужникова Е.А.
3.	Всероссийская конференция с международным участием «Проектирование урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС»	октябрь- ноябрь 2018 г.	Плужникова Е.А., Живогляд М.В., Терсакова А.А., Андриенко Н.К.
4.	VI заочная Всероссийской НПК «Педагог как творец образовательного пространства»	сентябрь 2018 г.	Андриенко Н.К., Шкуропий К.В., Плужникова Е.А.
5.	Проведение конкурсов: Всероссийский конкурс проектов, методических разработок, видеороликов «Олимп успеха: Созидание. Профессия. Наука»	ноябрь 2018 г.	Плужникова Е.А., Андриенко Н.К., Живогляд М.В., Терсакова М.В., Шкуропий К. В.
6.	Журнала «Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы»	март, октябрь	Ветров Ю.П., Андриенко Н.К., Плужникова Е.А., Шкуропий К. В.
7.	III Международная НПК 3 Проектирование образовательных систем в условиях реализации ФГОС»	декабрь 2018	Плужникова Е.А., Терсакова А.А.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алдакимова Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Андриенко Надежда Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, декан факультета начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Арцимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Безбородова Екатерина Васильевна – магистрант 2 курса Института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, учёный секретарь Санкт-Петербургской общественной организации «Гуманитарный педагогический Центр «Гражданин XXI века».

Герлах Ирина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Гладченко Виктория Евгеньевна – преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Давыдова Кира Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Дегальцева Валентина Александровна – старший преподаватель кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Дядьков Олег Николаевич – кандидат экономических наук, магистрант Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, направленность (профиль) «Управление в сфере культуры, образования и науки», г. Москва.

Капиева Кнарлик Робертовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Качалова Алевтина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Комарова Ирина Ильинична – кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Совета по изучению производительных сил Всероссийской академии внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации, ведущий научный сотрудник, преподаватель Российский государственного гуманитарного университета академик Международной академии наук педагогического образования, г. Москва.

Костенко Анна Арсеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Кривенко Елена Евгеньевна – старший воспитатель МАДОУ детский сад № 29, магистрант 1 курса факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Лукаш Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Марданшин Айдар Рафаэльевич – аспирант Московского государственного института культуры, г. Москва.

Паладян Каринэ Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, физики и методики их преподавания ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Плужникова Елена Артемовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Полякова Анастасия Владимировна – магистрант 2 курса Института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Пономарева Виктория Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Семенака Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Сечкарёва Галина Гарекиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Терсакова Анжела Арсеновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Твелова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Третьяков Андрей Леонидович – магистр библиотечно-информационной деятельности, заместитель заведующего кафедрой дошкольного образования Московского государственного областного университета, преподаватель кафедры управления персоналом Московского психолого-социального университета, аспирант 1 курса кафедры информатизации образования Московского городского педагогического университета, член-корреспондент Международной академии детско-юношеского туризма и краеведения им. А.А. Остапца-Свешникова, г. Москва.

Шапиевская Дина Борисовна – магистрант 3 года обучения факультета социально-психологического факультета ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Шкуропий Константин Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

Эпоева Кнарик Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир.

ИНФОРМАЦИЯ
для авторов журнала «Образование в России:
история, опыт, проблемы, перспективы»



1948 г.

Уважаемые коллеги!

Информируем Вас о том, что готовится к выпуску **восьмой** номер научного журнала **«Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы»**. Редакция журнала принимает к рассмотрению ранее не опубликованные авторские материалы в форме статей по следующим областям педагогического знания: методология педагогической науки, теория и история общей педагогики, теория и методика профессионального образования, специальная педагогика, теория и методика социального воспитания, педагогическая компаративистика. Журнал выходит 2 раза в год. **Статьи в первый номер принимаются до 01 февраля 2018 года, во второй номер до 15 сентября 2018 года.**

Рубрики журнала:

- Колонка научного редактора
- Методологические проблемы образования
- История педагогической мысли и школьного строительства
- Тенденции и перспективы общего образования
- Внеурочная деятельность педагога и проблемы дополнительного образования (или Дополнительное образование детей и взрослых)
- Среднее профессиональное образование и высшая школа
- Рецензирование и обзор научной литературы
- Хроника памятных дат
- Наши юбиляры
- Конференции и научные форумы

**ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ,
НАПРАВЛЯЕМЫХ В ЖУРНАЛ**

Объем от 6 страниц (шрифт Times New Roman, 12 кегль, через 1,5 интервала). Ширина всех полей – 20 мм. Выравнивание текста – по ширине. Расстановка переносов автоматическая. **Файл обязательно предоставляется с расширением *.doc.**

Статьи предварительно необходимо проверить в системе Антиплагиат (<http://www.antiplagiat.ru>), уникальность текста должна быть не меньше 60-70 %.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА

1. УДК (Универсальная десятичная классификация). УДК оформляется в соответствии с информационно-справочной системой <http://www.nauka.pro.ru/metod.htm>.
2. Имя, отчество и фамилии авторов на русском языке в именительном падеже.
3. Заглавными буквами название работы на русском языке.
4. На русском языке полное наименование организации, в которой выполнена работа (место работы авторов) с указанием организационно-правовой формы.
5. Название кафедры (подразделения), на которой выполнена работа.
6. Аннотация на русском языке объёмом 3-6 предложений.
7. Ключевые слова объёмом не более 7 слов.
8. Текст статьи (не менее 6 страниц).
9. В конце статьи приводится ПРИМЕЧАНИЯ – список литературы (*не более 10 источников*), составленный в порядке упоминания используемых источников в статье. В тексте в квадратных скобках даётся порядковый номер и страница источника, например [8, с. 25].
10. Оформление статьи в приложении 1.
11. Сведения об авторах заполняются в соответствии с приложением 2.
12. Рецензия на статью (соискатели, аспиранты обязаны получить рекомендацию к публикации научного руководителя или другого ученого, имеющего степень доктора или кандидата наук). Рецензия принимается в свободной форме.
13. Названия файла со статьёй содержит фамилию автора.

Материалы и статьи принимаются в соответствии с выполненными требованиями на e-mail: margo2000@list.ru; mzhivoglyad@mail.ru

Контактные телефоны: 8(928)2073793 – Плужникова Елена Артёмовна.

Приложение 1

*Статья рекомендована к опубликованию
доктором педагогических наук, профессором
Штернбергом Вильгельмом Карловичем
(в соответствии с рецензией)*

УДК-008+658.3364

Кирилл Алексеевич Разумов

ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗЕМСКИХ ШКОЛ В РОССИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Армавирский государственный педагогический университет»
Кафедра теории, истории педагогики и образовательной практики*

Аннотация. В данной статье рассматриваются причины возникновения и дальнейшего роста земской школы – основного типа народной начальной школы России конца 19 – начала 20 вв.

Ключевые слова: земская школа, народная школа, русский учитель, общественно-педагогическое движение.

Историко-педагогическая наука многократно обращалась к причинам возникновения и количественного роста земских училищ массового типа русской начальной школы пореформенного периода [см. 1, 2]. Большинство представленных в обороте научного знания исследований носят т. н. областной характер. В меньшей степени изучены «качественные процессы», определявшие жизнеспособность этого образовательного учреждения эпохи расцвета общественно-педагогического движения: задачи и содержание начального образования, технологии его реализации, роль учителя как творца педагогического процесса и пути профессионального роста педагога.

Автор ряда работ по земской педагогике К.В. Шкуропий отмечает: «В становящемся гражданском обществе появляются идеи создать тип учебного заведения, в котором основная масса населения могла бы получать такое образование, которого было бы достаточно для выражения себя в качестве гражданина, в своей завершенной полноте обладавшего социальной, правовой, политической, экономической и моральной дееспособностью» [3, с. 159].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Съезды по народному образованию. Сборник постановлений и резолюций всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования / сост. В. И. Чернолуцкий. Пг., 1915. 346 с.

2. Eklof В. World in conflict: Patriarchal authority, discipline and the Russian schools 1861-1918 // School and society in tsarist and soviet Russia. N.Y., 1993. P. 5-11.

3. Шкуропий К. В. Земская школа как институт гражданственности : дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2001. 217 с.

Приложение 2

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кирилл Алексеевич Разумов – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир). 352900, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, д. 159, кв. 100. E-mail: vsevolodka@inbox.ru.

ДЛЯ ЗАМЕТОК



Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ ПЕРСПЕКТИВЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 2(7), 2017 г.

*Журнал зарегистрирован в системе РИИЦ,
свидетельство № 1 к договору № 630-10/2014 от 14.10.2014*

Редакционно-издательский отдел

Зав. отделом: А.И. Грибкова

Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева

Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 17.11.2017. Формат 60x84/8

Усл. печ. л. 17,21. Уч.-изд. л. 9,35. Тираж 1000 экз.

Заказ № 134/17.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Редакционно-издательский отдел

© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35

☎-fax 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net