

Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов взрослых, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования

Абрамова Марина Григорьевна

соискатель кафедры теории и методики профессионального образования

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

электронная почта: *rada.yaroslavl@yandex.ru*

Аннотация: В данной статье поднимается вопрос о необходимости тьюторского сопровождения при реализации программ дополнительного профессионального образования. В ней представлены принципы, функции, задачи и основные этапы деятельности тьютора.

Ключевые слова: профессиональное образование, тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный запрос.

Основной целью образовательной организации при реализации программ дополнительного профессионального образования является предоставление качественных образовательных услуг в данной области и развитие новых программ для разных категорий слушателей. В соответствии с этими требованиями получила распространение новая профессионально-педагогическая позиция – тьютор. И хотя в реестре профессиональных стандартов сферы образования, такой профессии пока нет, в науке описаны основные характеристики данного вида деятельности, а в практике накоплен опыт тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе и в процессе освоения ими дополнительных профессиональных программ. Вместе с тем, данный опыт нельзя назвать системным, поэтому он требует обобщения и обоснования с позиций современной андрагогики.

По определению Ю.Д. Кокамбо «тьютор – это педагог, который работает на основе принципа индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы обучающегося» [1]. На наш взгляд данное определение не полностью раскрывает сущность данной профессионально-педагогической роли. Анализ отечественной практики тьюторства в сфере дополнительного профессионального образования позволяет А.С. Куляпину утверждать, что тьютор – это не столько преподаватель, сколько консультант, осуществляющий обучение и выполняющий одновременно функции организатора учебного процесса [2]. На наш взгляд, к этому стоит добавить и то, что с помощью тьютора слушатель расширяет свои права и возможности, наиболее полно удовлетворяет индивидуальные образовательные запросы, обретает навыки самостоятельного формирования образовательной траектории.

Таким образом, несмотря на различие существующих определений, в педагогике устоялось мнение, что тьюторское сопровождение направлено на реализацию образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации обучающегося через образование и удовлетворение потребностей в обучении. Кроме того, одной из главных задач тьюторского сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании, но и обучение ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни.

Анализ научных публикаций и опыта работы тьюторов в России и мире позволяет выделить основные концептуальные положения тьюторского сопровождения:

- во-первых, это признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих образовательных прав, прав на социализацию и культурное развитие;

- во-вторых, это делегирование обучающемуся ответственности за качество собственного образования, за качество разработки и освоения им индивидуального образовательного маршрута;

- в-третьих, это помощь человеку в гармонизации внутреннего психического развития и внешних условий образовательной деятельности.

Как и любая другая деятельность, тьюторское сопровождение, должно опираться на определенные принципы. Например, Т.М. Ковалева к таковым относит:

1. *Открытость*. Суть принципа открытости связана, прежде всего с тем, что нести на себе образовательные функции и отвечать за конкретные образовательные результаты могут не только традиционные и специально организованные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.), но и любой элемент социальной и культурной среды, если его использовать соответствующим для этого образом.

2. *Вариативность*. Этот принцип предполагает создание разнообразной «избыточной» среды, по отношению к которой становится возможным осуществление реального выбора в построении индивидуальной образовательной программы.

3. *Непрерывность*. Соблюдение принципа непрерывности позволяет обеспечить последовательность и цикличность процесса тьюторского сопровождения на каждой возрастной ступени развития.

4. *Гибкость*. Принцип гибкости проявляется в ориентации тьюторского сопровождения на любое направление индивидуальной образовательной программы тьюторанта, поддержка любой инициативы в выборе способов, темпов, форм получения им собственного образования.

5. *Индивидуальный подход*. Исторически принцип индивидуального подхода заключается в осознании необходимости передачи и усвоения каждым человеком общезначимых элементов культуры в виде знаний, умений и навыков.

б. Индивидуализация. Принцип индивидуализации позволяет педагогам ориентироваться прежде всего на индивидуальные образовательные приоритеты каждого обучающегося и состоит в том, что каждый обучающийся проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным. И именно данный принцип является ведущим при организации тьюторской деятельности и лежит в основе тьюторской работы на любом возрастном этапе [3].

В условиях дополнительного профессионального образования основной задачей является управление применением полученных слушателями знаний в их профессиональной деятельности. Это предполагает закрепление за тьютором определенных функций, которые выделяются в докторской диссертации И.Ю. Тархановой:

1. Организация, контроль и помощь в осуществлении миссии и целей дополнительного профессионального образования. В данном случае тьютор выступает, как соорганизатор учебного процесса;

2. Помощь обучающимся в разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Тьютор выступает здесь, как фасилитатор;

3. Организация консультирования по возникающим образовательным затруднениям слушателей, помощь в конструировании образовательных стратегий, постпрограмное сопровождение обучающихся. В данном случае тьютор выступает как коуч [4].

Исходя из этих функций можно выделить задачи, реализуемые тьютором в процессе сопровождения слушателей программ дополнительного профессионального образования. К таковым мы отнесли:

1. Организационное сопровождение программы дополнительного профессионального образования и координация деятельности слушателей;

2. Участие в разработке и реализации методических, диагностических и информационных материалов, а также рекомендаций по совершенствованию учебного процесса;

3. Консультирование слушателей;

4. Участие в мониторинге затруднений педагогов.

Процесс реализации данных задач в ходе тьюторского сопровождения обучающегося в самом общем виде можно представить в виде последовательности взаимосвязанных друг с другом этапов: целевого, организационно-содержательного, операционно-деятельностного и результативного. Каждый из этих этапов имеет свою специфику, которая отражается как в содержании, так и в соответствующих способах работы тьютора.

Так целевой этап в качестве первой и необходимой составляющей обусловлен, прежде всего тем, что, в соответствии с требованиями системного подхода, именно, цель является системообразующим фактором. Она становится исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства, служит нормой контроля и оценки фактических результатов, позволяет регулировать и корректировать педагогический процесс.

Организационно-содержательный этап включает пять инвариантных взаимосвязанных блоков – проектировочный, диагностико-консультативный, организационно-мотивационный, программный (содержательный), организационно-методический, аналитический.

Операционно-деятельностный этап включает в себя методы и формы работы с учетом основных направлений реализации функций тьютора в его деятельности.

Результативный этап предполагает оценку результативности эффективности построения и реализации индивидуальной образовательной программы, а также совместный с обучающимся рефлексивный анализ его деятельности и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, при необходимости, корректировку индивидуального учебного плана.

Таким образом, в условиях модернизации современное образование направлено на формирование социальных и профессиональных компетентностей, важных для информационного общества, на формирование

социально ценных качеств личности – таких как самостоятельность, инициативность, ответственность, активность, мобильность. Поэтому очень важно научить обучающегося учиться самостоятельно, ориентировать его на активный поиск знаний, выработку профессиональных навыков, и в этом ему могут помочь тьюторы.

Библиографический список:

1. Кокамбо, Ю.Д. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса [Текст] / Ю.Д. Кокамбо, О.В. Скоробогатова // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 60. – С. 111-115.
2. Куляпин, А.С. Тьютерское сопровождение разработки и реализации индивидуальных образовательных программ [Текст] / А.С. Куляпин, Т.Я. Шихова // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения : материалы международной научно-практической конференции (28-30 марта 2012 г., г. Пермь). – Пермь : ПГГПУ, 2012. – С. 120-125
3. Профессия «тьютор»: методические рекомендации [Текст] / Т.М. Ковалева [и др.]. – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
4. Тарханова, И.Ю. Социализация взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.Ю. Тарханова– Кострома, 2015. – 420 с.

УДК 376.6

ББК 74.200.6

**Особенности психолого-педагогической программы по адаптации
социальных сирот подросткового возраста**

Бутузова Ольга Александровна

магистрант МГЛУ ЕАЛИ

контактный телефон: 8-950-137-61-40

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности психолого-педагогической программы «Книга – мой друг» по адаптации социальных сирот подросткового возраста. Особенностью данной программы является использование художественной литературы, которая поможет детям проанализировать и смоделировать свое поведение. Каждое занятие поделено на три этапа: непосредственное чтение книг, процесс обработки информации и рефлексия.

Ключевые слова: социальные сироты, адаптация, художественная литература.

Социальные сироты – это часть социальной среды, в которой, как известно, каждый элемент взаимодействует и влияет на другой. Следовательно, проблемы, связанные с адаптацией, которые возникают у сирот, отражаются на состоянии благополучия общества в целом.

Среди таких проблем можно обозначить «эмоциональную глухоту», отсутствие коммуникативных навыков [4]. Для исследования неслучайно были выбраны социальные сироты подросткового возраста, так как они имеют трудноразрешимые проблемы, которые связаны с самоопределением и отражаются на их взаимодействии со средой, а, следовательно, на адаптации.

Важно определить понятие «социальные сироты». Социальные сироты – дети, имеющие родителей, но оставшиеся без их попечения. Как правило, родители таких детей или страдают какой-либо зависимостью, либо отбывают срок в тюрьме, либо не имеют постоянного заработка и навыков по уходу за детьми [2]. Данную категорию семей принято называть «неблагополучными».

Известно, что возрастной период, когда ребенок находится в подростковом возрасте, очень важен, ведь он является фундаментом для дальнейшего личностного развития и профессионального самоопределения. В

подростковом возрасте формируется большинство навыков и умений, которые будут предопределять адаптацию в социальной среде [1].

Особенно актуально обратиться к теме адаптации социальных сирот, так как многие проблемы, в том числе рост безработицы, количества преступления, наркомании, самоубийств, нередко вызваны именно из-за дезадаптации детей, оставшихся без попечения родителей.

Статистика показывает, что каждый десятый выходец из детского дома заканчивает жизнь самоубийством, каждый пятый становится преступником и каждый четвертый – бомжем [6].

В отличие от «домашних» сверстников социальные сироты отличаются дисгармоничностью развития интеллектуальной сферы, неразвитостью произвольных форм поведения, неадекватной самооценкой, неумение разрешать конфликты и строить равноправные отношения с незнакомыми сверстниками. Также для детей, оставшихся без попечения родителей характерна высокая агрессивность, которая объясняется неудовлетворенной потребностью в родительской любви. Социальные сироты не обладают базовым доверием к миру, у них не удовлетворена потребность в самоутверждении и эмоциональном комфорте [3].

У социальных сирот подросткового возраста отмечается недостаточность прохождения процесса социализации, выражающаяся в: трудности установления контактов со сверстниками, отчужденности и недоверии, нарушении эмпатии, низком уровне социального интеллекта, мешающего понимать социальные нормы, правила, потребительской психологии к близким людям, неуверенности в себе и низкой самооценки и социальной активности, несформированностью жизненных планов, жизненных ценностей а также в склонности к аддитивному (саморазрушающему) поведению (злоупотребление химическими веществами) [1].

Для решения данных психолого-педагогических проблем нами была разработана программа "Книга – мой друг", целью которой является формирование общих знаний по психологии, как науки, позволяющей успешно

пройти процесс адаптации. Идеей программы является адаптация социальных сирот подросткового возраста и устранение причин, вызвавших дезадаптацию, не только традиционными методами работы, привычными на уроках психологии тренинговым занятиям, но и средствами художественной литературы. Особенностью программы являются материалы (тексты художественной литературы), которые позволяют ребенку опосредованно через описание сложной (проблемной) ситуации анализировать свое поведение.

Известно, что художественная литература имеет огромное влияние на формирование и развитие личности ребенка. Кроме того, были и есть авторы, которые писали о детях для детей либо о детях для взрослых. Суть и цель работы психолога по адаптации социальных сирот заключается в том, чтобы помочь детям извлечь полезные знания из прочитанного и смоделировать свое поведение.

Также в ходе реализации программы перед педагогом-психологом стоят следующие задачи: формирование навыков самоопределения, навыков конструктивного взаимодействия и создание условий для рефлексии ребенка, которая помогает закрепить полученный результат и оценить эффективность проведенной работы [5].

Каждое занятие пошагово разделено на три этапа: непосредственное чтение книг авторов, которые затрагивают темы, актуальные для подростков; второй этап - процесс обработки информации, при котором обязательно подростки должны взаимодействовать друг с другом (анализ текстов, отношение, представление мнений через театрализацию, коллажирование и т.п.), на данном этапе организуется работа в парах, в парах сменного состава, в малых группах; и третий этап - рефлексия, где подросток анализирует свои действия и поступки и моделируют возможные варианты своего поведения.

Содержание программы "Книга – мой друг" построено на работах Д.Д. Сэлинджера и в частности роман «Над пропастью во ржи», Е.Б. Пастернака «Время всегда хорошее», Л. Харпера «Убить пересмешника», Р. Брэдбери

«Вино из одуванчиков», также различных загадках, пословицах и сказках народов мира.

Еще одной особенностью данной программы является вариативность. В программе собраны художественные тексты, которые используются на выбор педагога-психолога на основе состава группы. Педагог подбирает материал относительно проблематики подростков, которые приходят к нему на занятие.

Таким образом, при работе с социальными сиротами подросткового возраста посредством художественной литературы можно не только обогатить их духовный мир, но и помочь в формировании мировоззрения, навыков самоопределения и конструктивного взаимодействия.

Библиографический список

1. Бардышевская, М.К. Дети с недостатком эмоциональных привязанностей [Текст] / М.К. Бардышевская. – М., 2009. – 64 с.
2. Гулина, М.А. Словарь-справочник по социальной работе [Текст] / М.А. Гулина. – М., 2008. – 95 с.
3. Иванкина, А.С. Психология сирот [Текст] / А.С. Иванкина // Детский дом. – 2013. - № 1. – С.15.
4. Ремеслов, С.С. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения [Текст] / С.С. Ремеслов. – М., 2011. – 221 с.
5. Ушева, Т.Ф. Формирование рефлексивных умений школьников / Т.Ф. Ушева // Школьные технологии. 2012. №2. С.121-125.
6. Янушева, А.В. «Сиротская Россия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://statistika.ru/russiainprices/2007/11/14/russiainprices_9282.html. (14. 05.2013).

УДК 376.4

ББК 74.3

Система оценки достижений образовательных результатов обучающихся с задержкой психического развития в контексте требований федерального государственного образовательного

стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Глазкова Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики

РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

электронная почта: gvvgnn@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты системы оценки достижения планируемых результатов обучающихся с ЗПР в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Приводятся рекомендации по организации системы оценивания планируемых результатов освоения двух вариантов АООП НОО обучающихся с ЗПР.

Ключевые слова: ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, АООП НОО обучающихся с ЗПР, система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП НОО обучающихся с ЗПР.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (далее – АООП НОО обучающихся с ЗПР) представляет собой один из инструментов реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) к результатам освоения АООП НОО и направлена на обеспечение качества образования.

В соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ основным объектом системы оценки, её содержательной и критериальной базой выступают планируемые результаты освоения обучающимися АООП НОО [1].

Система оценки призвана способствовать поддержанию единства всей системы образования, обеспечению преемственности в системе непрерывного

образования. Её основными функциями являются ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов освоения АООП НОО и обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом.

Основными направлениями и целями оценочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ являются оценка образовательных достижений обучающихся и оценка результатов деятельности образовательных организаций и педагогических кадров. Полученные данные используются для оценки состояния и тенденций развития системы образования.

Система оценки достижения обучающимися с ЗПР планируемых результатов освоения АООП НОО призвана решить следующие задачи:

- закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки, учитывая особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР и предусматривая приоритетную оценку динамики их индивидуальных достижений;
- ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов и курсов коррекционно-развивающей области, формирование универсальных учебных действий;
- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения АООП НОО, позволяющий вести оценку личностных, метапредметных и предметных результатов;
- предусматривать оценку достижений обучающихся и оценку эффективности деятельности общеобразовательной организации;
- позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся и развития их социальной (жизненной) компетенции.

Показатель динамики образовательных достижений — один из основных показателей в оценке образовательных достижений обучающихся с ЗПР. На основе выявления характера динамики образовательных достижений обучающихся можно оценивать эффективность учебного процесса, работы учителя или образовательного учреждения, системы образования в целом.

Результаты достижений обучающихся с ЗПР в овладении АООП НОО являются значимыми для оценки качества образования обучающихся. При определении подходов к осуществлению оценки результатов целесообразно опираться на следующие принципы:

- дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР;
- динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся;
- единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП НОО, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого необходимым является создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся с ЗПР.

Эти принципы, отражая основные закономерности целостного процесса образования обучающихся с ЗПР, самым тесным образом взаимосвязаны и касаются одновременно разных сторон процесса осуществления оценки результатов их образования.

При разработке системы оценки достижений обучающихся с ЗПР в освоении содержания АООП НОО необходимо ориентироваться на представленный в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ перечень планируемых результатов. В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ

оценке подлежат личностные, метапредметные и предметные результаты. Кроме того, система оценки должна предусматривать оценку достижения обучающимися с ЗПР планируемых результатов освоения программы коррекционной работы.

Оценка результатов освоения обучающимися с ЗПР варианта 7.1 АООП НОО (кроме программы коррекционной работы) осуществляется в соответствии с требованиями действующего Федерального образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) [2]. Оценка результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы, составляющей неотъемлемую часть АООП НОО, осуществляется в полном соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Основным объектом оценки достижений планируемых результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы, выступает наличие положительной динамики обучающихся в интегративных показателях, отражающих успешность достижения планируемых результатов и преодоления отклонений развития.

Оценка результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы может осуществляться с помощью мониторинговых процедур. Мониторинг, обладая такими характеристиками, как непрерывность, диагностичность, научность, информативность, наличие обратной связи, позволяет осуществить не только оценку достижений планируемых результатов освоения обучающимися программы коррекционной работы, но и вносить (в случае необходимости) коррективы в ее содержание и организацию. В целях оценки результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы целесообразно использовать все три формы мониторинга: стартовую, текущую и финишную диагностику. Организационно-содержательные характеристики стартовой, текущей и финишной диагностики разрабатывает образовательная организация с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся, их индивидуальных особых образовательных потребностей.

Для оценки результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы используется метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов (экспертов). Данная группа экспертов объединяет всех участников образовательного процесса - тех, кто обучает, воспитывает и тесно контактирует с обучающимся.

Оценка результатов освоения обучающимися с ЗПР варианта 7.2 АООП НОО осуществляется в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Оценке подлежат личностные, метапредметные и предметные результаты.

В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение обучающимися с ЗПР комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах.

Личностные результаты освоения АООП НОО включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции, социально значимые ценностные установки.

Оценка личностных результатов предполагает, прежде всего, оценку продвижения обучающегося с ЗПР в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в конечном итоге, составляют основу этих результатов.

Оценка личностных достижений может осуществляться в процессе проведения мониторинговых процедур, содержание которых разрабатывает образовательная организация с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с ЗПР, их индивидуальных особых образовательных потребностей.

Для всесторонней и комплексной оценки продвижения обучающегося с ЗПР в овладении социальными (жизненными) компетенциями может

применяться метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов (экспертов). Состав экспертной группы определяется образовательной организацией и должен включать педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача психоневролога, невропатолога, педиатра), а также родителей.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися с ЗПР универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями (составляющими основу умения учиться) и межпредметными знаниями, а также способность решать учебные и жизненные задачи и готовность к овладению в дальнейшем АООП основного общего образования.

Оценка метапредметных результатов предполагает оценку продвижения обучающегося с ЗПР в овладении регулятивными, коммуникативными и познавательными универсальными учебными действиями, т.е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на управление своей познавательной деятельностью.

Основное содержание оценки метапредметных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг умения учиться, т.е. той совокупности способов действий, которая, собственно, и обеспечивает способность обучающихся с ЗПР к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Уровень сформированности универсальных учебных действий, представляющих содержание и объект оценки метапредметных результатов, может быть качественно оценён и измерен в следующих основных формах:

- достижение метапредметных результатов может выступать как результат выполнения специально сконструированных диагностических задач, направленных на оценку уровня сформированности конкретного вида универсальных учебных действий;

- достижение метапредметных результатов может рассматриваться как инструментальная основа (или как средство решения) и как условие успешности выполнения учебных и учебно-практических задач средствами учебных предметов;

- достижение метапредметных результатов может проявиться в успешности выполнения комплексных заданий на межпредметной основе.

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися с ЗПР содержанием каждой предметной области и характеризуют достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, способность их применять в практической деятельности.

Оценку этой группы результатов целесообразно начинать со 2-го класса, когда у обучающихся с ЗПР уже будут сформированы некоторые начальные навыки чтения, письма и счета. Кроме того, сама учебная деятельность будет привычной для обучающихся, и они смогут ее организовывать под руководством учителя.

Во время обучения в первом и первом дополнительном классах целесообразно всячески поощрять и стимулировать работу обучающихся, используя только качественную оценку. При этом не является принципиально важным, насколько обучающийся с ЗПР продвигается в освоении того или иного учебного предмета. На этом этапе обучения центральным результатом является появление значимых предпосылок учебной деятельности, одной из которых является способность ее осуществления не только под прямым и непосредственным руководством и контролем учителя, но и с определенной долей самостоятельности во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

В целом оценка достижения обучающимися с ЗПР предметных результатов должна базироваться на принципах индивидуального и дифференцированного подходов. Усвоенные обучающимися даже незначительные по объему и элементарные по содержанию знания и умения должны выполнять коррекционно-развивающую функцию, поскольку они

играют определенную роль в становлении личности обучающегося и овладении им социальным опытом.

Оценка достижения обучающимися предметных результатов ведётся как в ходе текущего и промежуточного оценивания, так и в ходе выполнения итоговых проверочных работ. Для преодоления формального подхода в оценивании предметных результатов освоения АООП НОО обучающимися с ЗПР необходимо, чтобы балльная оценка свидетельствовала о качестве усвоенных знаний и сформированных умений.

В процессе оценки достижения планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.).

Таким образом, система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП НОО обучающихся с ЗПР имеет комплексный характер, проводится на разных уровнях и является одним из показателей эффективности реализации АООП НОО, деятельности педагогов, принимающих участие в ее реализации, и образовательной организации в целом.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 03 февраля 2015 г., регистрационный № 35847).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 N 373 (зарегистрирован Министерством

юстиции Российской Федерации 22 декабря 2009 г., регистрационный № 15785)
(ред. от 18.12.2012).

УДК 37.014

ББК 74.204

Сопротивление школьным реформам

*Данилова Лариса Николаевна,
кандидат пед. наук, доцент кафедры теории и истории педагогики
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», г.Ярославль
электронная почта: yar-da.l@mail.ru*

Аннотация. Воздействие на школу порождает её закономерное противодействие, которое в случае реформирования тормозит не только необоснованные нововведения, но и ценные изменения. Для оптимизации управления процессами изменений реформаторы должны ожидать сопротивления и уметь с ним работать.

Ключевые слова: реформирование, школьные реформы, общее образование, сопротивление педагогов.

Образовательная система противится любым изменениям, в том числе и реформационным. С одной стороны, это сопротивление спасает её от необдуманных трансформаций, но с другой, мешает реализации реформирования и снижает его эффективность. Сопротивление школьным реформам отчасти определяет неэффективность реформирования общего образования, а, следовательно, и невысокое качество этой системы.

В общем образовании сопротивление выражается в установках и в их действиях, связанных с нежеланием или отказом людей осуществлять вводимые в школу перемены и поддерживать замысли реформаторов. Сопротивляться школьным реформам могут родители и учащиеся, наука и вузы, оппозиционные политические силы, СМИ. Особую роль в этом ряду

играют педагоги – лица, вынужденные осуществлять намеченные властями преобразования в школах и классах в силу своей профессии.

Существует, по меньшей мере, две формы сопротивления педагогов реформированию: активная и пассивная. К активной форме относятся открытый и демонстративный отказ принимать и использовать изменения, когда педагоги не согласны с утверждением о целесообразности таковых, а также ведение деятельности, направленной на дискредитацию реформ. Пассивное сопротивление проявляется как личное неприятие и как формальное участие. В первом случае педагогам не нравятся изменения (что может озвучиваться или замалчиваться), однако в работе они вынуждены действовать в соответствии новыми нормами, которые эти изменения вводят в школе. Формальный подход также предполагает выполнение предписаний реформаторов, но лишь для видимости, а не для решения поставленных в ходе реформ задач. Бюрократический стиль работы, игнорирование каких-то решений и саботаж – типичные проявления пассивного сопротивления.

Отношение педагогов к реформам в большей степени определяется влиянием изменений на их профессиональную деятельность, чем личными мотивами. Существует немало причин сопротивления педагогов реформам, например, следующие.

- Отсутствие понимания необходимости перемен (объясняется слабой информированностью учителей). При повышении квалификации соответствующие курсы предлагаются педагогам несвоевременно, неповсеместно и формально, а самостоятельное освоение изменений учителями может приводить к ошибкам, росту фрустрации и другим проблемам.

- Недовольство реформами, в разработке которых реформаторы не учитывают мнение педагогов и оторванных от школьной реальности.

- Недовольство ожидаемой неопределённостью. Реформа есть переход от известного к неизвестному состоянию, поэтому многие предпочитают сохранять статус-кво во избежание трудностей реформирования и его непредвиденных результатов.

- Несогласие с содержанием или методами изменений, ведущими, по мнению учителя, к ухудшению условий его труда.
- Консервативность образовательной системы.
- Сложность переориентации мышления индивидов и масс.

Немецкие политологи Й. Хентце и А. Каммель делят все причины противодействия изменениям властей на личные и структурные, т.е. организационные [2]. Действительно, страх перед неизвестностью, нежелание отказываться от существующей практики или отрицание необходимости предлагаемых изменений – это причины, вызывающие недовольство конкретных индивидов по их субъективным причинам. Но ряд причин базируется на уровне всей образовательной системы (внезапность реформ, консервативность школы и т.д.). Отсюда следует вывод, что бороться с сопротивлением (и предотвращать его) требуется как на структурном, так и на личностном уровне.

Реформаторы должны предусматривать процессы сопротивления и проводить своевременную работу по профилактике или преодолению таковых. Одним из соответствующих действующих методов является мотивирование учителей. В управлении школьным реформированием следует учитывать, что, чем меньше влияние этих факторов на мнение учителя, тем проще повысить его мотивацию на осуществление преобразований. К примеру, избежать дополнительной перегрузки учителей можно, уменьшив отчётность и контроль в каких-то сферах профессиональной деятельности, а бороться с предубеждённостью против реформ, вызванной личным и историческим опытом реформирования школы, поможет грамотное и своевременное информирование педагогов. Создавать или повышать мотивацию следует как на коллективном, так и на индивидуальном уровне.

Для лучшего понимания значимости метода и причин сопротивления в целом стоит обратиться к факторам низкой мотивации учителей на проведение школьных реформ:

– неизменное увеличение фронта работ, перегрузка в работе и связанная с ней усталость;

– опыт школьных реформ и других изменений, накопленный учителем за его профессиональную карьеру (учителя с большим стажем знают, что реформы проводятся время от времени, и уже имеют некие представления о поведении в этих условиях, а главное – они знают, что реформы не просто приходят и уходят, а проваливаются и порой даже вредят школе, поэтому для кого-то тратить время и силы на пустое и бесполезное, с этой точки зрения, – занятие не менее бесполезное);

– невысокая зарплата педагогов, размер которой никак не соответствует объёму возрастающих из-за реформ обязанностей;

– оторванность реформ от реальных интересов школы и педагогов.

Преодоление влияния указанных факторов (полное или частичное) ведёт не только к росту мотивации педагогов, но и снижению их сопротивляемости изменениям.

Просвещение, информирование о преобразованиях – это другой эффективный метод борьбы с сопротивлением. Информационная поддержка реформационного процесса должна не только предоставлять разъяснять предстоящие изменения, но также убеждать общество, а именно различные группы, чьи интересы затрагивает реформирование, в обоснованности и значимости выбранных мер. Информацию должны получать родители и учащиеся, чиновники от образования, преподаватели педагогических учебных заведений, научный корпус – общество в целом. Особую поддержку при этом должны получать педагоги школ, поскольку им предстоит реализация изменений на местах.

Между тем, как показывает практика, реформы часто не осмысливаются педагогами и доходят до них в поверхностном виде, как отрывочные представления об изменениях, что, естественно, не способствует эффективной реализации реформирования. Эксперты указывают, что для успеха у учителей должна быть возможность обмениваться друг с другом знаниями о смысле

предлагаемых перемен. Так они поймут необходимость предложений на более информативной основе, смогут разобраться, как использовать нововведения, зачем они нужны.

Требуется, чтобы педагоги получали информацию об изменениях не только через официальную документацию, СМИ и учреждения повышения квалификации, но также в школах (в методобъединениях, на педсоветах, семинарах и т.д. – главное, чтобы это информирование не было формальным, а носило субстантивный характер). Средствами информирования педагогов могут выступать профессиональный диалог, создание групп поддержки учителей, вовлечение их в педагогические исследования, прохождение курсов повышения квалификации и т.д. Однако в определённых условиях каждое из них способно вызывать обратную реакцию и усиливать сопротивление. Например, профессиональное развитие учителя, новоприобретённые знания по теме могут развить у него критический взгляд на реформу, и таковая может быть сочтена им бессмысленной или вредящей.

Западными исследователями в течение последних трёх десятилетий также обосновано, что реформирование школы должно строиться на усовершенствовании культуры, а не только структуры школы. «Реформа – это не просто воплощение последних политических решений. Она означает, прежде всего, изменение культуры на уровне урока, школы, района, университета и т.д.» [1.С. 13]. Важно не просто научить учителя, как проводить отдельные реформы, важно донести до каждого, что это необходимо, чтобы он понял и принял её смысл, чтобы содействовал изменениям и использовал их результаты для улучшения педагогического процесса в своём классе, чтобы учитель изменился сам. Это и меняет культуру школу, т.е. решает стратегическую задачу реформирования общего образования.

Важно учитывать, что сопротивление школьным реформам может являться индикатором недоработок в подготовке и внедрении реформационных преобразований. Поэтому для эффективности реформационного процесса и деятельности школы при возникновении выраженного активного

сопротивления реформаторам следует обратить внимание на аспекты, вызывающие массовое недовольство и, насколько это возможно, скорректировать свои планы.

Практика показывает, что в наше время сопротивление реформированию школы крайне редко может принимать форму, принципиально угрожающую проведению изменений. Это объясняется, прежде всего, своевременным принятием реформаторами соответствующих блокирующих мер. К примеру, при всей нелюбви большей части российских учителей к ЕГЭ, даже их возможности пассивного сопротивления этому нововведению сразу ограничились, когда итоги ЕГЭ стали одним из критериев оценивания их работы, влияющим на аттестацию и, как следствие, на размер оплаты труда.

Угрозы, которые оно несёт и закономерность его возникновения приводят к выводу о том, что реформаторы должны быть готовы к сопротивлению. Чтобы провести непопулярные реформы с минимальными социальными и политическими издержками, реформаторы должны ещё на этапе планирования изучить уровень социального недовольства в обществе (в региональном разрезе и в динамике за несколько лет) и уровень недовольства в образовательной системе, знать его формы и условия возникновения, спрогнозировать степень вероятности массового протеста в результате конкретных школьных реформ, продумать меры, позволяющие снизить риск сопротивления.

Библиографический список:

1. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании [Текст] / М. Фуллан, пер. с англ. – М.: Просвещение, 2006. 271 с.
2. Хентце, Й. Как преодолеть противодействие запланированным организационным изменениям [Текст] / И. Хентце, А. Каммель // Проблемы теории и практики управления. – 1997. - № 3. – С. 70-78.

УДК 378.18

ББК 74.58

Групповая сплоченность как важнейшая характеристика

студенческого коллектива

Духовникова Алёна Станиславовна

студентка 3 курса ФГБОУ ВПО

«Иркутский государственный университет»

электронная почта: den.irk@bk.ru

Аннотация. В статье проанализированы теоретические подходы по проблеме сплоченности группы; представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление уровня групповой сплоченности у обучающихся; определены пути и условия развития групповой сплоченности у студентов-первокурсников.

Ключевые слова: групповая сплочённость, студенческий коллектив, социально-психологический климат, групповая динамика.

В научной психологической и педагогической литературе можно встретить множество разнообразнейших характеристик критериев уровня развития студенческих учебных групп, начиная от единства мировоззренческой направленности и ценностных ориентации в них, до таких признаков как «совпадение формальной и неформальной структуры», «высокая успеваемость» и даже отсутствие в группах конфликтов. Из этого множества критериев можно выделить основные из наиболее значимых: уровень социальной значимости предметной деятельности студенческой группы, выполнение основной студенческой функции, и сплоченность группы. Актуальность проблемы сплоченности определяется влиянием этого феномена на эффективность группы. Сплоченность группы оказывает эффективное воздействие не только на успешные результаты учения студентов, но и на их психологическое здоровье.

Исследование групповой сплоченности носит многогранный характер, о чем свидетельствует большинство научных трудов и разработок, которые, в свою очередь, привели к созданию таких направлений как: методологическое;

деятельностное (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский); социометрическое (И.П. Волков, Я.Л. Коломинский); социально-перцептивное (А.А. Бодалев, А.А. Деркач); организационно-управленческий подход (А.Л. Свенцицкий А.Л. Журавлев).

Первые эмпирические исследования групповой сплочённости начались в западной социальной психологии в школе групповой динамики. Л. Фестингер [6] определял групповую сплочённость как результат влияния всех сил, действующих на членов группы, с тем, чтобы удерживать их в ней. В качестве сил, удерживающих индивида в группе, при этом подходе рассматривались эмоциональная привлекательность группы для её членов, полезность группы для индивида и связанная с этим удовлетворённость индивидов своим членством в данной группе.

В исследовании А.И. Донцова [3] в качестве основного показателя сплочённости рассматривалось совпадение ценностей, касающихся предмета совместной деятельности, её целей и мотивов. Результаты исследования показали, что интеграция группы по этому параметру осуществляется прежде всего в процессе совместной трудовой деятельности.

Групповая сплоченность сегодня большинством исследователей определяется как показатель прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе, характеризующийся взаимной эмоциональной притягательностью членов группы и удовлетворенностью группой. [1,2,4,7]

Феномен сплоченность включает в себя следующие социально-психологические компоненты: уровень развития группы, теснота и устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия, личностные и групповые ценности, смыслы и групповые нормы. Все вышеперечисленные компоненты в большей степени ориентированы на широкий аспект изучения сплоченности группы, хотя более узкое изучение данного феномена несет принципиально новое направление в социальной психологии. Тем не менее, узкая специализация по данному вопросу не может всесторонне объяснить

причину поведения группы, но благодаря глубокому анализу можно выявить специфические закономерности как группы в целом, так и подгрупп, которые также интересны для изучения. Это подтверждается тем, что возникает деление группы на подгруппы по тем или иным критериям.

Многие известные американские психологи, среди которых и такие как А. Зандер К. Левин, Д. Картрайт Л. Фестингер, групповую сплоченность изучают совместно групповой динамикой, которая рассматривается как совокупность процессов, возникающих в группе и способствующих движению группы от стадии к стадии, т.е. совокупность групповых действий, возникающих в результате взаимоотношений и взаимодействий членов группы, развитие групп во времени. Группа всегда развивается – в ней меняются отношения, статус и многие другие факторы, и все они влияют на то, насколько сплоченными оказываются ее участники.

Уровень сплочённости малой группы определяется частотой и устойчивостью непосредственных межличностных (прежде всего – эмоциональных) контактов в ней. А.В. Петровский выделяет три основных психологических уровня группового развития: низший, средний и высший. Наиболее значимым является высший уровень так как на этом уровне сплоченность группы оказывается наиболее высокоразвитой и устойчивой [5].

Проблеме поэтапного развития реальной контактной группы как коллектива посвящен большой цикл теоретических и экспериментальных исследований, выполненных Л.И. Уманским. Целостная психологическая структура группы, отражающая все стороны ее жизнедеятельности, образована, согласно Л.И. Уманскому, тремя блоками подструктур: "общественный" блок, "личностный" блок, блок "общих качеств". Важнейшей психологической структурой первых двух блоков, опосредующей все другие подструктуры, является направленность группы, которая фиксирует социальную ценность принятых группой целей, мотивов деятельности, ценностных ориентации и норм.

В теоретической модели Д. Картрайта выделяются четыре фактора способствующих сплочению группы: 1-й фактор рассматривается как мотивационная основа тяготения человека к группе, включающая в себя совокупность его потребностей и ценностей, под влиянием которых он стремится войти в ту или иную социальную группу; 2-й фактор - побудительные свойства группы, отражённые в её целях, программах, характеристиках её членов, способе действия, престиже; 3-й фактор - ожидания личности или субъективная вероятность того, что членство в группе будет иметь для неё благоприятные или отрицательные последствия; 4-й фактор - индивидуальный уровень сравнения, определяемый как субъективная оценка последствий пребывания человека в разных социальных группах, с которой он сопоставляет свои достижения в данной конкретной группе.

Опираясь на данные о феномене групповой сплочённости, имеющиеся в теории, нами было проведено исследование сплочённости в студенческой группе. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе Иркутского регионального колледжа педагогического образования. Для проведения исследования были выбраны 3 группы студентов 1 курса отделения дошкольной педагогики. В исследовании использовалось три методики: Шкала оценивания психологического климата в коллективе Лутошкина А.Н., методика «Психологический климат коллектива» В.С. Ивашкина, В.В. Онуфриева, индекс групповой сплоченности Сисшора.

По результатам, полученным в ходе проведения методики «Шкала оценивания психологического климата в коллективе А.Н. Лутошкина», был определена степень благоприятности социально-психологического климата исследуемых групп студентов. Для этого было подсчитано общее количество баллов, и полученное число разделено на число учащихся в группах. Итоговый балл составил 11,5 баллов, что свидетельствует о средней степени благоприятности социально-психологического климата в группе (от 8 до 22 баллов).

Для получения достоверных данных была проведена еще одна методика на определение эмоционального уровня группы – методика «Психологический климат коллектива» В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева. Результаты данной методики подтверждают результаты предыдущей, т.е. показатель психологического климата – средний. Однако он находится на границе между средним и низким показателями: набранный бал – 3,5, а средний показатель психологического климата колеблется между $3,5 < X < 4,5$.

Заключительной частью исследования было определение индекса групповой сплочённости Сисшора. Результаты показали, что уровень групповой сплочённости от 4-6 баллов, что свидетельствует о низком уровне сплочённости группы.

Исходя из результатов исследования можно сделать вывод о том, что повышение уровня групповой сплочённости в студенческом коллективе крайне необходимо. Формирование сплочённости в группах студентов возможно в направлении делового устремления и развития их коммуникативных навыков. Для этого необходимо знать факторы, влияющие на формирование эмоционального климата, правильный учет которых может значительно помочь в профилактике возникновения конфликтности в коллективе и предотвратить формирование неблагоприятного психологического климата, а также способствовать успешному сплочению студентов. В качестве основных черт характера для развития сплоченности могут выступать черты ориентированные на деловую сферу, формирование таких качеств трудолюбие, честность, исполнительность, организованность, отзывчивость.

Для того чтобы удержать высокий показатель групповой сплочённости необходимо поддерживать уровень ценностного единства группы, постоянно изучать и оценивать степень сплочённости группы; организовывать совместную деятельность членов группы; выявлять и нейтрализовывать отрицательно направленные микрогруппы; формировать общую систему ценностей и здорового социально-психологического климата. Также необходимо использовать технические приёмы направленные на поддержание

непосредственно сплочённости. Создание пространственно тесного контактного расположения членов группы, на наш взгляд, будет способствовать активизации контроля за деятельностью членов группы, а также поможет закрепить навыки сплочённости её членов.

Библиографический список:

1. Айзенк, Г.Ю. Структура личности [Текст] / Г.Ю. Айзенк. - М.; СПб: КСП+; Ювента, 1999. - 186 с.
2. Батаршев, А.В. Психология личности и общения [Текст] / А.В. Батаршев. - М.: Владос, 2004. - 153 с.
3. Донцов, А.И. Психология коллектива [Текст] : методологические проблемы исследования / А.И. Донцов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 208 с.
4. Клонингер, С. Теории личности: познание человека [Текст] / С. Клонингер. - СПб.: Питер, 2003. - 718 с.
5. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
6. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса. Пер. с англ. – СПб: «Речь», 2000. – 320 с.
7. Хартманн, Х. Эго-психология и проблема адаптации личности [Текст] / Х. Хартманн; под общ. ред. М.В. Ромашкевича. - М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2002. - 144 с.

УДК 373.1

ББК 74.202

**Проблемы качества образования в современной (малокомплектной)
школе**

Железова Елена Борисовна
директор МОУ «Медягинская основная школа»
Ярославского муниципального района,
электронная почта: *medjagino-07@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются условия сельской малокомплектной школы, в которых в настоящее время осуществляется практическая подготовка студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование». Дана характеристика школьного краеведческого музея, показаны ресурсы социальных партнеров в сфере музыкальной, духовной культуры.

Ключевые слова: малокомплектная сельская школа, педагогическая практика, школьный музей, разновозрастные музыкальные занятия

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Медягинская основная школа» Ярославского муниципального района является сельской малокомплектной школой с дошкольными группами с контингентом 26 обучающихся школы и 25 воспитанников дошкольных групп. Школа расположена в Ярославском муниципальном районе, в Кузнечихинском сельском поселении, в колхозе «Горшиха». Сегодня перед школой, в том числе и перед малокомплектной, поставлена важная и ответственная задача качественного образования и воспитания. Поэтому наша школа находится в постоянном поиске форм и методов обучения, применение современных образовательных технологий, участие в научно-исследовательской и проектной деятельности.

Большое внимание с 2001 года уделяется организации практики студентов. На протяжении 12 лет проводились открытые уроки и внеклассные мероприятия для студентов по истории и немецкому языку. Богатая материально-техническая база по немецкому языку представлена наглядным и дидактическим материалом из Германии, который школа получала на бесплатной основе на протяжении многих лет.

Программы по страноведению, кассеты, диски, страноведческие карты, периодические издания газет и журналов, папки с наглядными пособиями страны изучаемого языка позволили на высоком уровне организовывать

проведение практики для студентов, обучая их принципам разновозрастного обучения, что сегодня актуально для сельских малокомплектных школ. С 2008 года школа являлась инновационной, стажерской площадкой по воспитанию гражданской идентичности сельских школьников под руководством доктора педагогических наук, профессора Л.В. Байбородовой.

С 2014 года на основе договора с ЯГПУ им.К.Д. Ушинского организована учебная и производственная практика студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование», профиля «Музыкальное образование».

Цель музыкального образования и воспитания – формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры школьников. В процессе реализации этой цели на практике будущие педагоги-музыканты разрабатывают и проводят разновозрастные музыкальные занятия, где на первый план выходит опыт творческой деятельности, который в новом стандарте становится более разнообразным и вариативным. Это предполагает музыкальную деятельность в ее различных проявлениях как на уроках музыки, так и в процессе участия в музыкально-художественных событиях класса, школы, общественно-значимых проектах.

Хорошая материально-техническая база кабинета музыки нашей школы является важным условием качественного обучения и воспитания как обучающихся, так и практической подготовки будущих педагогов-музыкантов. Материально-техническое обеспечение разнообразно: музыкальные инструменты (4 фортепиано, в том числе - цифровое, синтезатор, 2 аккордеона, 4 баяна, набор детских музыкальных инструментов), аппаратура, необходимая для проведения концертов (музыкальные центры, микрофоны, усилители и т.п.). Музыкально-хореографический кабинет оборудован станками и зеркалами. Для проведения уроков на качественном уровне, отвечающем требованию времени, имеется интерактивное оборудование, (3 интерактивные доски, документ-камеры, ноутбуки, принтеры, переносной проектор, экран). Для организации кружковой деятельности кукольного театра имеются в большом количестве куклы. Все это позволяет будущим педагогам качественно

организовывать проведение уроков музыки и внеклассной музыкально-воспитательной работы.

Конечно, малокомплектная сельская школа во многом отличается от городской. Это и небольшое количество обучающихся; отсутствие параллельных классов; неравномерная наполняемость или отсутствие отдельных классов вовсе; наличие классов, где вместе обучаются дети разных возрастов; небольшое количество учителей и др. В такой школе не предусмотрены штатным расписанием должности библиотекаря, завхоза, педагога-организатора, заместителя директора по учебно-воспитательной работе и, как следствие, учитель малокомплектной школы – мастер на все руки. Школа - единственный очаг культуры в селе.

Не так давно на малокомплектную сельскую школу смотрели как на учебное заведение, где трудно достичь высоких качественных результатов обучения и воспитания. Сегодня время расставило другие приоритеты. Небольшое количество обучающихся в школе, малая наполняемость классов дает учителю прекрасную возможность организовать личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс, дойти до каждого обучающегося. Небольшой разновозрастный коллектив создает условия для воспитания и обучения младших старшими.

Возможность детей разных возрастов общаться друг с другом, построение школы по модели семьи приводят к особым отношениям, которые в большой школе организовать очень непросто, в малой они возникают почти автоматически.

Школа напоминает большую семью. Отношения между педагогами и учениками здесь ближе и теплее. Поэтому отсутствуют случаи серьезного хулиганства и других правонарушений. Каждого здесь знают и любят, все друг другу доверяют и помогают.

К числу «сильных» сторон организации воспитательного процесса в школе в течение многих следует отнести работу школьного краеведческого

музея, которому в 2006 году был присвоен статус историко-краеведческого музея Федеральным центром краеведения и туризма г. Москвы.

Деятельности школьного музея в создании системы патриотического воспитания принадлежит важная роль. Поэтому педагогическим советом школы было решено пересмотреть методы работы музея, создать такую модель, которая позволила бы использовать ресурсы музея не только во внеклассной (как это было раньше), но и в урочной деятельности. Именно музей должен являться тем хранилищем, тем связующим звеном, осью, вокруг которой вращается большая часть работы школы. С введением новых стандартов стало явно, что духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы и представляют собой важный компонент социального заказа для образования. Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества.

«Родной край, его история,» – писал академик Дмитрий Сергеевич Лихачев, – «основа, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества».

Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. А есть эти ориентиры там, где хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории.

Девизом работы школьного краеведческого музея являются слова академика Д.С.Лихачева «Многое меняется в современном мире, но люди остаются людьми и крепость человеческой души, сила людская, стойкость, патриотизм и мужество ценятся по-прежнему высоко!»

Учебный процесс с использованием экспонатов музея включает в себя проведение уроков, в том числе разновозрастных и интегрированных, практически по всем предметам, включая музыку. Педагогами школы разработана тематика таких занятий.

Важную роль в воспитании гражданственности и патриотизма оказывает социум: родители, специалисты колхоза, Совет ветеранов, совет музея. Школа успешно сотрудничает со студентами университета им.К.Д. Ушинского ЯГПУ.

Тесная связь с администрацией Кузнечихинского сельского поселения, колхоза «Горшихи» позволяет содержать в хорошем состоянии здание музея и прилегающей территории.

Достижением педагогического коллектива считаем работу органов ученического самоуправления: Дети убирают ежедневно территорию около памятника и музея, ведут поисковую и оформительскую работу, помогают и проводят школьные мероприятия.

На хорошем уровне поставлена научно-исследовательская работа. Ежегодное участие детей в конференциях разного уровня (в том числе и во Всероссийских): «Люблю тебя, мой край родной», «Открытие», «Отечество», «Умка» позволяет накапливать огромный материал о людях села.

Педагоги и дети добиваются высоких результатов, как в районных, так и в областных конференциях. Дважды школа участвовала во Всероссийских конференциях, являясь победителем и призером.

Неоднократно музей занимал призовые места в районных конкурсах музеев.

Разработанная коллективом школы модель использования ресурсов школьного историко-краеведческого музея, как средство воспитания гражданственности, патриотизма, позволяет создать новую практику использования ресурсов музея в образовательном процессе и распространить свой накопленный опыт работы среди коллег района и области.

Ресурсы социума, социальных партнеров, родителей делают урочную и внеурочную деятельность социально значимой. Тесная связь с храмом села Гавшинка, воскресной школой «Пчелки» Яковлевско-Благовещенского храма г. Ярославля воспитывают в детях православные традиции.

Ресурсы социальных партнеров школы также широки. На протяжении многих лет школа сотрудничает с детским фольклорным ансамблем

«Плетенька» Дворца Культуры им. Добрынина г. Ярославля. Обучающиеся нашей школы имеют возможность слушать классическую, народную, духовную, современную эстрадную музыку в исполнении профессиональных артистов. Уже традиционными стали встречи с мастером игры на балалайке – Заслуженным работником культуры Елфимовым Анатолием Ивановичем. На протяжении нескольких лет школа сотрудничает с музыкальными школами искусств г. Ярославля №3 и №7. Концерты под руководством Юрия Вадимовича Некрасова любят слушать обучающиеся нашей школы.

Село – носитель духовной культуры русского народа. Традиционно, уже на протяжении пяти лет в нашей школе организуются народные и всеми почитаемые праздники Рождества, Крещения, Масленицы, Пасхи, которые проходят с участием студентов специальности «Музыкальное образование» Ярославского педагогического университета.

Все вышесказанное говорит о том, что сельская школа является хорошей кузницей приоритетов и способна предоставлять обучающимся качественное обучение и воспитание. Наша Медягинская школа создает также качественные условия для прохождения практики студентов педагогического вуза. Мы гордимся тем, что нам, сельской малокомплектной школе доверено организовывать практику с учетом современных требований и запросов общества.

УДК 37.02

ББК 74.02

Информационно-образовательная среда взаимодействия участников образовательного процесса

*Иванова Елена Олеговна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории
педагогики*

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

Аннотация. Рассматриваются возможности взаимодействия участников образовательного процесса, обеспечиваемые информационно-образовательной средой, Рассмотрены характеристики, компоненты среды, блоки электронного учебника, функционально направленные на различные виды и уровни взаимодействия.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, взаимодействие, коммуникативность, предметная информационно-образовательная среда.

Современные социокультурные условия требуют от образования развития нового типа личности, который характеризуется:

- готовностью к построению жизненных и образовательных целей и выбору средств их реализации,
- субъектной позицией, направленной на реализацию жизненных и профессиональных планов,
- наличием ценностно-смысловых ориентаций, характеризующих взаимосвязь социальных и личностных ценностей [3].

Портрет выпускника школы видится сегодня следующим образом: человек, владеющий способами и средствами сохранения и развития себя как личности, преобразования общества и общественных отношений, транслирующий образцы культурных взаимодействий во всем многообразии социальных отношений с людьми, с природой. Общество формирует заказ образованию на подготовку творческой саморазвивающейся личности, способной, реализуя свои личностные индивидуальные запросы, решать проблемы общества. Образование призвано обеспечить возможности самореализации, самоопределения, поиска смысла, проживания в школе «ситуации успеха» в решении учебных проблем и проблемных ситуаций.

Современный выпускник должен быть подготовлен к деятельности в

условиях нестабильности, неопределенности, проблемности [1]. В результате образования человек должен владеть следующими компетенциями:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность) [6, 2].

В аспекте нашей статьи наиболее интересной представляется коммуникативная компетенция. Ее значение сегодня возрастает, потому что в настоящее время обновление знаний и рост их объема настолько велики, что знания, даже в узкой области, не могут быть освоены в одиночку. Люди все больше используют совместную деятельность для получения информации. То есть умения взаимодействия становятся основой для дальнейшей индивидуальной или коллективной деятельности.

На формирование коммуникативных умений нацеливает и Федеральный государственный стандарт второго поколения. В число универсальных учебных действий, которые следует развивать у обучающихся, входят и коммуникативные УУД, обеспечивающие социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности. К ним относятся: умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество и со сверстниками и взрослыми.

Сегодня все больше говорится о необходимости использовать информационно-образовательную среду (ИОС) в целях обучения. Напомним, что ИОС – это результат создания субъектами образовательного процесса

некой совокупности информационных, методических и технических ресурсов, используемых ими для достижения целей обучения и воспитания. К этим ресурсам относятся:

1. информация;
2. информационные коммуникационные технологии, обеспечивающие как работу с информацией, так и взаимодействие участников образовательного процесса;
3. педагогические средства организации процесса обучения, такие как образовательные технологии, учебно-методические комплексы, электронные учебники и т.п.

Какие конкретно ресурсы будут использоваться в процессе обучения, зависит от потребностей и возможностей каждого из субъектов процесса.

ИОС может выступать средой взаимодействия участников образовательного процесса, обеспечивая тем самым формирование необходимых компетенций, универсальных учебных действий, коммуникативного опыта обучающихся. За счет этого образование будет способствовать личностному развитию учащихся, их социализации.

Что же позволяет рассматривать ИОС к качестве среды взаимодействия?

В первую очередь следует обратить внимание на такие характеристики ИОС как *интерактивность* и *коммуникативность*. Они обеспечивают постоянное взаимодействие участников образовательного процесса друг с другом и программными средствами. Присутствуют (в различных сочетаниях) следующие виды интерактивности:

- бинарная интерактивность – человек-человек, человек-ИТК-средства обучения (мультимедийная программа);

- синхронная и асинхронная интерактивность (on-line – off-line). Синхронная интерактивность обеспечивает связь в реальном времени, например на компьютерных конференциях, аудио и видеоконференциях, в чатах, при использовании интерактивной доски, к асинхронным типам

интерактивности относятся электронная почта, форумы, блоги, новостные группы;

- субъектная интерактивность: учитель-ученик, учитель-группа учеников, ученик-ученик (группа).

Интерактивность ИОС позволяет адаптировать образование к потребностям обучающихся. Она создает благоприятные условия для обучения, и позволяет повысить эффективность усвоения всех компонентов содержания образования. Процесс обучения строится с обязательным использованием обратной связи, с опорой на возможности интерактивного взаимодействия различных видов и уровней. Организуется интерактивный диалог, который предполагает «взаимодействие пользователя с программной системой... При этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы» [5].

Коммуникативность ИОС обеспечивает поле коммуникационного взаимодействия для субъектов образовательного процесса, является неотъемлемой составляющей интерактивности. ИОС позволяет осуществить сетевое взаимодействие (предметное или внепредметное, on-line или off-line, cooperative learning), при котором обучающиеся с различными познавательными приоритетами работают как единое целое, как коллективный потребитель и производитель знаний, зачастую как распределенная команда.

Особенно важным является то, что коммуникативность ИОС создает пространство обмена смыслами, генерирования общих, совместных смыслов. Обеспечивается оценочная деятельность обучающихся, нацеленная на осваиваемое содержание культуры, а также на самого себя (оценка, самооценка и рефлексия). За счет этого создаются условия для прояснения и оформления смыслов, позиций, выстраивания диалога и монолога, получения обратной связи и внешней оценки от других субъектов образования.

Немаловажную роль в осуществлении взаимодействия участников образовательного процесса имеет и оценочно-рефлексивный компонент ИОС.

Данный компонент предполагает следующие информационные действия участников образовательного процесса:

- 1) собирать, сохранять, перерабатывать, модернизировать в зависимости от поставленной цели наиболее значимые результаты, полученные обучающимся в процессе обучения;
- 2) осуществлять рефлексию результата;
- 3) осуществлять педагогическое оценивание результатов (по заранее известным ученикам критериям) и проводить необходимую коррекцию.

Оценочно-рефлексивный компонент целесообразно разделить на два «уровня»: предварительную оценку информации, и оценку результата и путей его получения – рефлексию собственных достижений. На обоих уровнях взаимодействие участников образовательного процесса способствует повышению его результативности.

1. Первый уровень может быть реализован во время информационного поиска. Оценка информации проводится по разным критериям: актуальность для решения конкретной предметной задачи, научность, достоверность, соответствие собственным образовательным запросам, интересам, практическая значимость и т.д. Зачастую совместное обсуждение, нацеленность на достижение совместно поставленных целей, возможность консультаций с педагогом позволяют не только расширить объем проанализированной информации, но и избежать ошибок при ее усвоении.

2. Работая на втором уровне целесообразно использовать портфолио в качестве рефлексивной педагогической технологии. ИОС делает актуальным электронное портфолио (вебфолио) - систематизированное собрание работ обучающегося в электронной форме – в виде папки, веб-страницы или веб-сайта, предназначенное для хранения его образовательных продуктов [4].

Они представляет собой комбинацию возможностей технологии портфолио и социальной сети. Веб-портфолио могут быть как индивидуальными, так и коллективными. Их особенность (по сравнению с обычными портфолио) – коммуникативная направленность веб-ресурсов,

позволяющая обучаемым осуществлять информационное взаимодействие на базе своих портфолио. Обучающиеся и педагоги могут организовывать различные сетевые сообщества – класса, группы, предмета, проекта, школы, а также профессиональные сообщества (педагогов). Используя информационные коммуникационные технологий члены сообщества имеют возможность просмотра и комментирования открытых страниц, организации обсуждения интересующих тем. При этом, взаимодействие может осуществляться в удобное время и не имеет границ. Так в телекоммуникационных проектах работают распределенные сообщества, в обсуждении могут принимать участие все его члены. Такое общение усиливает включенность в образовательный процесс всех участников, позволяет отстаивать свою позицию, сравнить собственные достижения с результатами других членов сообщества.

Возможностями взаимодействия обладает и активно разрабатываемая сегодня предметная ИОС (ПриОС), которая рассматривается в качестве электронного учебника. [2] В таком учебнике предполагается наличие:

- личного кабинета обучающегося, который может быть построен по принципу портфолио (коллектор, рабочие материалы, рефлексия, отзывы), и включать информационно-телекоммуникационные средства организации собственного познания, созданные автором заметки, чаты;

- коммуникативного блока, обеспечивающий поле информационного и оценочного взаимодействия как с учителем, так и с соучениками (форумы, чаты, помощь учителя);

- педагогического блока, который позволит учителю проводить постоянный мониторинг познавательной деятельности учащихся – продолжительность работы, результативность, типичные ошибки и т.д..

Поводя итог можно сделать вывод, что информационно-образовательная среда обладает необходимым потенциалом, чтобы стать средой педагогически-целесообразного взаимодействия участников образовательного процесса. Однако, для того, чтобы раскрыть этот потенциал необходимы дальнейшие

дидактические и методические исследования механизмов организации данного взаимодействия.

Библиографический список:

1. Агафонова, Н.Н., Брехач, Р.А., Жадаев, Д.Н. Содержание общественного заказа системе образования: эффективные механизмы способов оформления профессиональной среды и механизмы предъявления результатов выполнения общественного заказа профессиональным сообществом. Материалы социологического исследования. ПГПУ / Н.Н.Агафонова, Р.А.Брехач, Д.Н. Жадаев - 2009 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.gouo.ru/inform/practice3/book06.pdf>

2. Иванова, Е.О. Электронный учебник – предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся [Текст] /Е.О. Иванова //Образование и наука. 2015 № 5 (124) стр. 118-128 <http://www.edscience.ru/jour/article/view/421/405>

3. Петрусевич, А.А. Социокультурная трансформация общеобразовательной школы в процессе перехода к профильному образованию [Текст]/ А.А. Петрусевич // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Омск – 2008

4. Рахматуллин, Р. Электронное портфолио / Р. Рахматулин // Информационные ресурсы России, 2012, №5 стр. 30-32 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.aselibrary.ru/digital_resources/journal/irr/irr3648/irr36484157/

5. Роберт, И.В. Информатизация образования как новая область педагогического знания [Текст] / И.В. Роберт // Человек и образование. - 2012. - № 1 (30). – С. 14-18.

6. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики /[Электронный ресурс] Режим доступа: www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1926_1.doc

УДК 373.3

**Взаимосвязь творческого мышления и эмоциональной устойчивости у
детей младшего школьного возраста**

Игнатова Ф. В.

студентка 4 курса группы ПСП-41

Института педагогики и психологии

Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

электронная почта: faina2203@mail.ru

Коршунова О. В.

профессор кафедры педагогики, д-р пед. наук, доцент,

Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

электронная почта: okorchun@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается творческое мышление как способ повышения эмоциональной устойчивости детей младшего школьного возраста. В процессе деятельности педагога-психолога по развитию творческого мышления формируется эмоциональная устойчивость у обучающихся уровня начального общего образования. Также в статье описывается взаимосвязь этих двух психологических феноменов и характер этой взаимосвязи.

Ключевые слова: творческое мышление, эмоциональная устойчивость, младший школьный возраст.

В современном мире, безусловно, растет количество стрессогенных факторов, которые негативно влияют на человека. В первую очередь они влияют на его благополучие, деятельность и здоровье. Одним из таких факторов можно считать постоянно обновляющиеся требования к процессу обучения и к школьникам соответственно.

В связи с этим, проблема повышения эмоциональной устойчивости у детей представляет особый интерес для исследователей и является чрезвычайно актуальной особенно в социально-педагогической сфере.

В науке «эмоциональная устойчивость» характеризуется как свойство личности, способствующее продуктивности деятельности в напряженных условиях. Проблемой эмоциональной устойчивости занимаются многие ученые: Л.М. Аболин [1], А.В. Махнач[2], А.А. Реан [3] и др.

Низкий уровень эмоциональной устойчивости школьников – серьезная проблема, которая вызывает беспокойство у педагогов. Ведь только эмоционально устойчивый ребенок может продуктивно заниматься учебной и творческой деятельностью.

Также одной из важных задач школы является максимальное развитие творческих способностей учащихся, формирование у них творческого мышления.

Гипотезой предпринятого исследования является предположение, что с помощью развития творческого мышления можно сформировать эмоциональную устойчивость у детей младшего школьного возраста в рамках целенаправленной системы деятельности педагога-психолога.

На текущем этапе нашего исследования стояла цель выявить факт наличия (отсутствия) взаимосвязи между уровнями сформированности творческого мышления и эмоциональной устойчивости.

Исследование было проведено на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16» города Кирова. В исследовании приняли участие 47 респондентов в возрасте от 9 до 10 лет.

Для проведения исследования использован следующий инструментарий:

– 2 методики, направленные на исследование уровня эмоциональной устойчивости (проективный тест «Кактус» М.А. Панфиловой, диагностика страхов у детей и подростков «Страхи в домиках»);

– 3 методики для диагностики развития творческого мышления (методика оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой, тест «Обобщение понятий», опросник Г. Дэвиса).

Результаты диагностик представлены в таблицах 1–5.

Таблица 1

Диагностика эмоциональной сферы по проективному тесту «Кактус»

М.А. Панфиловой

Наличие агрессивного состояния	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Агрессия ярко выражена	10	21
Агрессия не ярко выражена	15	32
Агрессия отсутствует	22	47

Таблица 2

Диагностика уровня страхов у детей и подростков «Страхи в домиках»

Уровень страхов	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Повышенный уровень страха	28	60
Нормальный уровень страха	15	38
Низкий уровень страха	4	8

Таблица 3

Диагностика уровня креативности по методике оценки сочиненной ребенком

сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой

Уровень креативности	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Высокий уровень	14	30
Средний уровень	6	13
Низкий уровень	28	57

Таблица 4

Диагностика скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения тест
«Обобщение понятий»

Скорость мыслительных процессов	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Высокая скорость	8	17
Средняя скорость	28	60
Низкая скорость	11	23

Таблица 5

Диагностика наличия творческих способностей опросник Г. Дэвиса

Наличие творческих способностей	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Творческие способности присутствуют	12	26
Творческие способности отсутствуют	35	74

Поскольку в нашей гипотезе предполагается наличие взаимосвязи между творческим мышлением и эмоциональной устойчивостью, мы применили корреляционный метод Спирмена для установления факта наличия (отсутствия) обозначенной связи. Для этого мы сформулировали 2 статистические гипотезы:

H_0 – не существует взаимосвязи между эмоциональной устойчивостью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста;

H_1 – существует взаимосвязь между эмоциональной устойчивостью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста.

Для интегральной оценки уровня эмоциональной устойчивости мы предложили следующую шкалу:

1–2 балла высокий уровень эмоциональной устойчивости (отсутствие агрессии – 1 балл, низкий уровень страхов – 1 балл);

3–4 средний уровень эмоциональной устойчивости (слабовыраженная агрессия – 2 балла, средний уровень страха – 2 балла);

5–6 низкий уровень эмоциональной устойчивости (агрессия ярко выражена – 3 балла, высокий уровень страха – 3 балла).

Для оценки уровня творческого мышления применена следующая шкала:

1–3 высокий уровень творческого мышления (высокий уровень креативности – 1 балл; высокая скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 1 балл; наличие творческих способностей – 1 балл);

4–5 средний уровень творческого мышления (средний уровень креативности – 2 балла; средняя скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 2 балла; отсутствие творческих способностей – 0 баллов);

6–7 низкий уровень творческого мышления (низкий уровень креативности – 3 балла; низкая скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 3 балла; отсутствие творческих способностей – 0 баллов).

При подсчете коэффициента Спирмена получилось значение равное 0.6, что позволяет говорить о наличии взаимосвязи между изучаемыми нами характеристиками. При этом связь между эмоциональной устойчивостью личности и творческим мышлением по направлению прямая (положительная) и по силе – средняя.

Опираясь на полученные данные, следует разработать программы по формированию эмоциональной устойчивости посредством развития творческого мышления. Данная программа должна быть основана на психотерапевтических техниках развития последнего.

Формирование эмоциональной устойчивости у детей младшего школьного возраста – важнейшая психолого-педагогическая задача. Ведь именно младший школьный возраст наиболее благоприятный для формирования эмоциональной устойчивости как качества личности.

Библиографический список

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст]/ Л.М. Аболин. – Казань: КГУ, 1987. 262 с.
2. Махнач, А. В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности [Текст]/ А. В. Махнач // Вопросы психологии. 1988. № 6. С.130-133.
3. Реан, А.А. Психология адаптации личности [Текст]/ А.А. Реан – СПб.: «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», 2006. 480 с.

УДК 37.02

ББК 74.202.4

Интеграция урочной и внеурочной деятельности как фактор повышения качества образования

Кардаполова Инесса Анатольевна,

руководитель структурного подразделения

МБОУ г. Иркутска СОШ структурное подразделение

детский клуб «Бригантина»

электронная почта: Kardapolova.lena@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена интеграция урочной и внеурочной деятельности в контексте повышения качества образования; описаны различные виды внеурочной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, качество образования, проектно-исследовательская деятельность, младшие школьники, урок.

Согласно ФГОС НОО внеурочная деятельность понимается как деятельность, организуемая с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях [1]. Эта работа позволяет

педагогам выявить у обучающихся потенциальные возможности и интересы, помочь ребёнку их реализовать.

В классе могут проводиться как урочные, так и внеурочные занятия. Понятие «внеурочная деятельность», подразумевает любую организованную учителем или учащимся самостоятельно деятельность школьников во внеурочное время, основанную на личной заинтересованности участников с целью развития как в образовательном, так и духовно-нравственном плане.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности.

Вся система внеурочной деятельности призвана объединить в единый процесс воспитание, образование, развитие и здоровьесбережение, а также обеспечить структурную и содержательную преемственность предметов, отражать специфику целей и задач школы, служить созданию гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности. Внеурочная деятельность, интегрируясь с урочной деятельностью, призвана способствовать повышению качества образования. Эмоциональная насыщенность занятий внеурочной деятельностью дополняет строгость учебного процесса. Кроме того, внеурочная деятельность решает еще одну важную задачу – расширяет культурное пространство школы. В этой сфере знакомство ученика с ценностями культуры происходит с учетом его личных интересов, его микросоциума.

Необходимость ведения внеурочной деятельности в школе связана с введением государственных образовательных стандартов второго поколения, призванных обеспечивать развитие системы образования в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования.

Начальная школа выступает важнейшим средством самореализации и самоутверждения ребенка, способного определить цель, смысл и ценность требований современной культуры к учебной, бытовой, досуговой деятельности человека. Навыки, формируемые на данной ступени, обеспечивают не только дальнейшее развитие ребенка, но и активное восприятие, и осмысление повседневной жизни.

Умение учиться и развиваться, составляющее основу личностного роста учащегося, означает умение учиться познавать и преобразовывать мир, ставить проблемы, находить разные пути решения; учиться сотрудничать с другими людьми и в урочной, и во внеурочной деятельности.

Все кружки создают условия для упражнения и тренировки определённых эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений. Каждая минута, проведённая в школе, даёт ребёнку положительный опыт общения, позволяет проявить себя как активную, творческую личность, расширяет его представления об окружающем мире. Заинтересованность во время внеурочных занятий, азарт открытий нового, расширение кругозора, приобретение новых знаний, впечатлений учащиеся перенесут и в урочную деятельность.

Посещая кружки и секции, обучающиеся прекрасно адаптируются в среде сверстников, благодаря индивидуальной работе учителя, глубже изучается материал. На занятиях руководители стараются раскрыть у детей такие способности, как организаторские, творческие, музыкальные, что играет немаловажную роль в духовном развитии младших школьников.

В современном школьном образовании наметилось немало положительных тенденций: признана вариативность педагогических систем и подходов, у учителей появилась свобода для творческого поиска, родителям предоставлена возможность принимать участие в проектировании образовательного процесса, осознана необходимость в педагогической поддержке индивидуальности ребёнка, построении его собственной траектории

развития; провозглашено единство предметных, общеучебных и личностных результатов учащихся. Начальная школа является первой ступенью в образовательном учреждении, на которой дети учатся самостоятельно думать, ответственно делать выбор. Учебно-воспитательный процесс начальной школы состоит из трех блоков: урочной деятельности, внеурочной деятельности и дополнительного образования. Все эти составляющие являются взаимодополняемыми и могут существовать интегративно.

Интеграция как методический прием способствует формированию у учащихся целостной картины мира и созданию представления о школьных предметах и занятиях как определенной системе. Педагогический процесс должен вестись через совместную деятельность всех участников образовательного процесса: учителя, классного руководителя, воспитателя, педагога дополнительного образования, учащихся, родителей. Пример наиболее распространённых интегрированных уроков: чтение и письмо, литературное чтение и музыка, окружающий мир и технология, иностранный язык и рисование... Введение ФГОС НОО позволяет более эффективно использовать различные формы интеграции. Это может быть интеграция нескольких предметов урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования, например: «Математика», «Окружающий мир» и «Информатика» или «Изобразительное искусство».

Интеграция способствует установлению смысловых межпредметных связей и формированию представления о школьной программе как системе взаимосвязанных предметов. Учителя начальных классов получают возможность совместно формировать и контролировать метапредметные и личностные результаты, изучать способности и интересы учащихся за счёт расширения границ предметов.

Важной задачей в начальной школе является формирование общеучебных интеллектуальных умений: наблюдения, слушания, чтения, классификации, обобщения, самопроверки, самоконтроля, самооценки, рефлексии. Задача учителя начальных классов научить детей осмыслению своих впечатлений,

ощущений и представлений и сформировать умения выразить их словами, в рисунке, в изделии, в таблице, в формуле. Условиями для этого является отказ от репродуктивных методов и способов обучения, задачный принцип построения предметного содержания, организация детского самостоятельного и инициативного пробно-поискового действия в образовательном процессе, широкое использование знаково-символических средств для решения учебных и учебно-практических задач, ориентация на различные коллективные формы взаимодействия детей и педагогов, как в урочной, так и во внеурочной деятельности детей.

Немаловажной задачей в начальной школе является ориентация ученика на задания, которые побуждают его самостоятельно добывать знания, быть исследователем. Решению данной задачи способствует проектно-исследовательская деятельность младших школьников. Проекты различных направлений служат продолжением урока и предусматривают участие всех учащихся в исследовательской и творческой работе. Метод проектов – педагогическая технология, цель которой ориентируется не только на интеграцию имеющихся фактических знаний, но и приобретение новых (порой путем самообразования). Проект учащегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определённых личностных качеств, которые ФГОС 2010 года определяет как результат освоения основной образовательной программы начального общего образования. Проектные задачи могут быть предметными и метапредметными. Включение в образовательный процесс проектных задач, с одной стороны, способствует получению качественно новых результатов в усвоении учащимися содержания начальной школы и даёт возможность проведения эффективного мониторинга становления этих результатов, с другой стороны, закладывает основу для эффективного внедрения проектной деятельности как ведущей формы построения учебного процесса.

Дети должны иметь возможность свободно выбирать проекты, над которыми они будут работать. Для обеспечения свободы и расширения поля выбора учителем предлагаются различные варианты. Если известно, что кто-то из детей умеет делать что-то конкретное, то ему предоставляется возможность проявить себя в том, что он хорошо умеет делать. Учитель учитывает не только способности учащихся, но и их психологические особенности. Каждый проект должен оставить у ребёнка ощущение гордости за полученный результат. Для этого в процессе работы над проектами учитель формирует умение соизмерять свои желания и возможности.

Проектная деятельность способствует формированию универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, коммуникативных; учащиеся получают социально и личностно значимый опыт. Безусловно, интеграция материала урочной и внеурочной деятельности даёт возможность выхода на более интересные, глубокие темы; с учащимися могут работать два педагога, что является новой формой сотрудничества, полезной как для ученика, так и для его наставников. В процессе проектной деятельности необходимо формировать заинтересованность детей в развитии своих способностей и мотивации дальнейшего творческого роста. Важную роль в этом вопросе играет психолого-педагогическое сопровождение учащихся: развивающие занятия с психологом и социальным педагогом, индивидуальные тренинги и коррекционные занятия, создание портфолио ученика. Портфолио как накопительная папка творческих работ, достижений и наград давно используется учащимися начальной школы. Роль учителя в том, чтобы стимулировать детей к сбору материалов, обсуждать с учениками различные способы демонстрации достижений, рекомендовать, давать советы, проявлять искренний интерес.

Портфолио имеет силу только в том случае, если содержание обучения будет ориентировано на деятельность, если содержать оно будет результаты как урочной, так и внеурочной деятельности. Создавая условия для развития индивидуальности ребёнка, включая его в деятельность, можно рассчитывать

на новый качественный результат, необходимый современному обществу. Именно проектно-исследовательская деятельность позволяет сместить акцент с процесса пассивного накопления обучающимися суммы знаний на овладение ими способами деятельности, что способствует формированию у учащихся начальной школы ключевых компетенций.

На внеурочных занятиях школьник может приобрести опыт исследовательской деятельности; опыт публичного выступления; опыт развития по индивидуальной траектории; опыт самообслуживания, самоорганизации и организации совместной деятельности с другими детьми, и успешно использовать приобретённые или усовершенствованные навыки в урочной деятельности.

Библиографический список.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] http://fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm

УДК 37.02

ББК 74.202

Взаимодействие субъектов образовательной среды школы: в поисках путей повышения качества

Кормакова Валентина Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород

электронная почта: kormakova@bsu.edu.ru

Аннотация: В статье раскрываются особенности субъектного взаимодействия в образовательной среде общеобразовательной организации. Показаны факторы и условия эффективного сотрудничества педагогов и воспитанников, влияющие на повышение качества образования.

Ключевые слова: образовательная среда школы, взаимодействие педагогов и воспитанников

Достижение целей нового качества образования задает новое качество взаимодействия субъектов образовательного процесса (прежде всего, обучающихся, их родителей, педагогов) в социокультурном пространстве школы. Необходимость подготовки выпускника общеобразовательной организации к жизни в многообразном социальном пространстве ставит его перед проблемами нахождения себя в различных видах деятельности, общения, взаимодействия, что способствует успешному осуществлению жизненного, личностного и профессионального самоопределения. Одним из основных условий успешного самоопределения, формирования социально-ценностной и культурной направленности личности обучающегося и ее творческой самореализации выступает создание среды, поскольку, по справедливому замечанию А.С. Макаренко, «воспитывает не только или не столько сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным образом» [4].

Под окружающей средой понимается совокупность условий и влияний, окружающих человека (Д.Ж. Маркович). М.П. Гурьянова исследовала сельскую среду, к основным факторам которой она относит специфические условия сельской жизни, преимущества и недостатки сельской образовательной среды, оказывающие влияние на основную деятельность сельской школы. Автор считает, что специфическими условиями жизни, влияющими на формирование личностных качеств у подрастающего поколения, являются особенности занятости населения, зависимость трудовой деятельности от географических и климатических условий, наличие традиций и обычаев, ритм жизни, близость к природе, др. [2]. Особенности социокультурной среды формируют особенности восприятия, мышления ребенка, например, сельские дети более склонны к чувствительному восприятию мира [2].

Образовательная среда, являясь частью социокультурной среды, представляет собой, по мнению В.А. Ясвина, систему влияний и условий для формирования личности, возможностей для ее развития, содержания взаимодействия в социальном и пространственно-предметном окружении [8]. Интересную классификацию основных типов образовательной среды дал Я. Корчак. Он считал, что прагматическая образовательная среда способствует развитию пассивности и зависимости ребенка; карьерная среда способствует развитию активности и зависимости ребенка; безмятежная - свободному развитию и обуславливает пассивную жизненную позицию ребенка; творческая среда способствует свободному развитию активности ребенка [1]. Г.Ф. Суворова, Р.Н. Князева, К.Л. Лисова к основным факторам, которые обуславливают специфику образовательной среды школы, относят социально-культурные, социально-экономические, социально-политические, природно-географические, демографические, педагогические. Авторы утверждают, что важными компонентами социальной инфраструктуры являются, прежде всего, образование и культура, при этом особое значение имеет именно школа, которая выполняет функцию системообразующего фактора в формировании личности обучающегося [7]. Также выделяют основные внешние подсистемы, влияющие на уровень качества образования в школе: экономическую, общественно-политическую, социокультурную, производственную, социально-бытовую, природно-экологическую.

В последние годы нарастает опасность маргинализации выпускников общеобразовательных организаций. Одним из действенных путей профилактики названных явлений может стать целенаправленная работа педагогов по формированию субъектности обучающихся. Становление обучающихся как субъектов образовательного процесса обусловлено рядом причин. Во-первых, процессы глобализации в мире требуют от молодых людей умения выстраивать взаимоотношения в условиях разных укладов жизни, конфессиональных особенностей, экономической специфики, культурных традиций, умения вести диалог. Во-вторых, ориентацией на демократизацию

социальных отношений, необходимостью объединения усилий субъектов взаимодействия для решения задач, обеспечивающих поступательное развитие личности. В-третьих, меняющаяся социально-культурная реальность России требует внесения корректив в содержание деятельности общеобразовательной организации с учетом изменяющихся социокультурных условий. Эффективность и результаты качества образования, по мнению ряда ученых, определяются, прежде всего, готовностью обучающихся к проектированию жизненных стратегий, социальной активности и творческой самореализации, позволяющей решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений [3]. Это объективно требует от педагогической науки и практики осмысления накопленных теоретических знаний и имеющегося опыта по организации взаимодействия, построения педагогически целесообразных взаимоотношений, реализации технологии педагогики сотрудничества в образовательной среде школы.

В этом смысле взаимодействие педагогов и воспитанников отражает ряд аспектов бытия человека: социокультурное бытие как выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения, направленное на формирование гармонично развитой личности; индивидуальное бытие как развитие индивидуальности, само-бытие; сопричастное бытие вместе со значимыми другими как диалогическое взаимодействие, со-бытие. При этом первый аспект задает жизненные смыслы, результативные характеристики образования, второй отражает образ бытия, являющийся предметом и целевой характеристикой образования, третий - содержание и механизм реализации образовательного процесса. Аспекты бытия находят реализацию в соответствующих пространствах: социальном (мир значений), индивидуальном (мир смыслов) и пространстве взаимодействия как пространстве культуры (мир ценностей).

В каком соотношении находятся понятия «пространство» и «среда»? Пространство по своей сути - объективная данность, образовательная среда - результат конструктивной творческой созидательной деятельности в этом

пространстве, результат взаимодействия педагогов и воспитанников, качество которого напрямую влияет на качество образования. Пространство характеризуется протяженностью, структурностью, взаимосвязью и взаимообусловленностью элементов, наличием в нем определенной образовательной среды, которая воспринимается ее воспитанниками субъективно, образно. Образовательная среда в этом пространстве представляет собой не только социальную среду как проявление общественных отношений, в которых развивается конкретная личность, она есть созданная, педагогически организованная среда (Л.Н. Новиков), цепь педагогически продуманных событий (Д.В. Григорьев), динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде пребывания взрослых и детей, способная выступать интегрированным условием личностного развития, где господствует определенный педагогически сформированный «образ жизни» [6].

Принципами построения образовательной среды являются добровольность и партнерское взаимодействие, открытость, креативность, проективность, вариативность, многомерность, непрерывное развитие, событийность, единство традиции и новаторства, инициирование активности субъектов среды. Показателями успешности взаимодействия в образовательной среде ученые считают принятие ценностей среды, реализацию их субъектами в повседневной жизни, социально ориентированную жизнедеятельность воспитанников, их инициативность и активность, повышение культуры взаимодействия, наличие в образовательной среде условий для развития активности каждого ребенка и его личностной свободы; стабильность [5]. Следует помнить, что всегда имеет место быть субъективность восприятия образовательной среды: то, что в ней воспринимается одним человеком как ценность, что имеет определенные очертания, границы, для другого может быть бесформенным «нечто», не воспринимаемое и не значимое, т.е. средой не являющееся.

Анализ психолого-педагогической исследований в отношении характеристик обучающегося как субъекта взаимодействия в той или иной

образовательной среде позволяет выделить способность его к рефлексии, к нравственному выбору в ситуациях коллизий; осознание собственной значимости для других, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за происходящее в социокультурной действительности; способность не только присваивать, но и производить мир предметов и идей, преобразовывать, созидать новые; направленность на реализацию «само...»: самоопределения, самоидентификации, самодетерминации, самообразования, самоанализа, самооценки.; овладение общекультурными компетенциями, универсальными учебными действиями; способность быть индивидуальностью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных взаимоотношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению. В итоге формируется субъектное пространство личности как результат интеграции ее ценностно-смысловой сферы, поскольку самость утверждается только при условии выделения субъекта из социокультурной/образовательной среды, конструктивное самоутверждение личности возможно при условии идентификации со средой.

В результате конструктивного взаимодействия со средой обучающийся выстраивает систему смыслов, смысловое поле или внутреннее смысловое пространство. Понятие смысла выражает «укорененность индивидуального сознания в социокультурном бытии человека», а понятие значения - подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре (Г.Г. Шпет). Эти понятия в той или иной мере характеризуют категорию «ценность», т.е. того, что значимо для других и эмоционально принято и осознано самой личностью. Осмысление (наделение ценностей смыслами) и осознание (формулирование смыслов в ценности), встречаясь, образуют пространство субъектности человека, его ценностно-смысловую сферу, которое является собственно средой и результатом саморазвития личности. Педагогизация среды, освоение ее ребенком происходят в процессе целе- и ценностно-ориентированной встречи педагога и ребенка, их взаимодействия как события в данной среде. В данном случае событие рассматривается как «со-бытие» детей

и взрослых в рамках событийной концепции, согласно которой особенности отражения человеком продолжительности и интенсивности происходящих в жизни событий есть изменения во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях, поступках, поведении.

Педагогически целесообразная организация жизненной, а, значит, образовательной, среды ребенка, открытие школы социуму, комплекс внешних и внутренних условий формирования гармоничной личности ребенка в условиях целостного образовательного процесса является необходимым и эффективным механизмом личностного развития школьников. Практика организации образовательного процесса в школах позволяет сделать вывод о том, что процесс становления субъектности обучающихся в условиях трансформирующегося социума способен обеспечить их успешную социализацию, защищенность, предупредить опасность маргинализации, если является целенаправленным, приоритетным в деятельности педагогического коллектива общеобразовательной организации. Ценностные ориентации и субъектный опыт обучающегося накапливаются, как через содержание образования, так и в ходе разнообразной, педагогически организуемой, деятельности. Актуализация социальных знаний и действий происходит посредством поэтапного погружения ребенка в социальные отношения.

Обобщая вышесказанное, заметим, что эффективная работа, направленная на субъектное становление подрастающего поколения возможна при условии синхронного взаимодействия всех социальных институтов, входящих в образовательную среду школы.

Библиографический список:

1. Валеева, Р. А. Гуманистическая педагогика Януша Корчака: Учебное пособие. [Текст] / Р. А. Валеева. – Казань: КГПИ, 1994., 114 с.
2. Гурьянова, М.П. Сельская социальная среда как педагогический фактор [Текст]: Диссертация на соискание ...кандидата педагогических наук. / М.П. Гурьянова. – М., 1994, 191 с.

3. Жизненные стратегии старшеклассников: Учебно-методическое пособие [Текст]/ В.Н. Кормакова, В.И. Мантулова и др. - Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. 288 с.

4. Кормакова, В.Н. Проблемы трудового воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко [Текст]/ В.Н. Кормакова // Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современность / Мат-лы Всеросс. ист.-пед. чтений. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – С. 41-46.

5. Кормакова, В.Н. Формирование воспитательного пространства общеобразовательной организации: средовой подход [Текст]/ В.Н. Кормакова // Scientific of future // International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists // materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress (the 8th of August, 2014, Geneva (Switzerland)). Volume I. Geneva, Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists “Science”. 2014. P. 40-47.

6. Мануйлов, Ю.С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики [Электронный ресурс]. / Ю.С. Мануйлов. Режим доступа: <http://sandbox.openclass.ru/stories/87717>

7. Обучение в малокомплектной сельской школе: книга для учителя [Текст]/ Г.Ф. Суворова, Р.Н. Князева, К.Л. Лисова и др.; ред. Г.Ф. Суворова. Москва: Просвещение, 1990. 159 с.

8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин - М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 37.02

ББК 74.202.4

**Педагогические технологии эффективного использования
функционально-дифференцированного подхода в процессе физической
тренировки**

*Кузнецов Александр Витальевич
доцент, кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры тактики и общевойенных дисциплин
Малахов Дмитрий Николаевич
кандидат исторических наук,
доцент кафедры тактики и общевойенных дисциплин
Ярославского высшего военного училища ПВО
г. Ярославль
электронная почта: KuznetsovAleksan@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрена концепция реализации педагогических технологий в модернизации процесса физической тренировки посредством внедрения использования функционально-дифференцированного подхода, раскрыты методические принципы повышения эффективности учебно-тренировочного процесса, получившие дальнейшее развитие в современных условиях служебной деятельности.

Ключевые слова: функционально-дифференцированный подход, педагогические технологии, учебно-тренировочного процесс.

Для эффективной реализации педагогической технологии применения функционально-дифференцированного подхода к процессу физической тренировки было организовано исследование по выявлению необходимых для этого педагогических условий.

Ведущим методом изучения условий, необходимых для организации проведения физической подготовки, явился опрос различных специалистов в области физической культуры, а также самих занимающихся. Всего к исследованию привлекалось около 100 человек. Респондентам предлагалось проранжировать выделенные нами условия по степени значимости.

Одним из наиболее главных моментов в решении данного вопроса является учет индивидуальных физических и функциональных возможностей организма занимающихся.

Качественному проведению физической тренировки также способствует углубленная проработка вопросов по повышению знаний занимающихся в области физической подготовки.

На реализацию возможностей качественного проведения физической тренировки существенное влияние оказывает, и наличие необходимого времени для дополнительных самостоятельных тренировок [1,2,3]. Однако, проведенные беседы с занимающимися показывают, что они не всегда имеют возможность качественно подготовиться к учебным занятиям, продумать способы реализации своих планов по физическому совершенствованию. Причины того, как правило, кроются в превышении норм профессиональной нагрузки.

В связи с этим особое внимание следует уделить поиску путей рационального использования бюджета времени, отводимого на физическую тренировку. Значительный резерв времени сосредоточен в тех мероприятиях, которые проводятся «для галочки». Еще один резерв заключен в рациональном планировании учебно-тренировочных занятий. И, наконец, дополнительный источник экономии служебного времени находится в оптимизации индивидуального планирования работы каждого занимающегося.

Установлено, что более 100% занимающихся не планируют свою деятельность на неделю и месяц. В личных планах отражаются только сроки проведения занятий, различных мероприятий и выходных дней. Все другие вопросы держатся «в уме» и вспоминаются, как правило, тогда, когда приходит время их срочного решения. Как результат, неплодотворное использование того времени, которым располагает занимающийся для занятий физической подготовкой. В связи с этим для рационализации использования служебного времени можно предложить методику планирования своего ежедневного и еженедельного свободного времени, которая построена на принципе отсчета оставшегося времени и стоящих перед ними задач [1,2,6,7].

Создание оптимальных педагогических условий для проведения физической тренировки предполагает всестороннее методическое обеспечение. Наблюдения за занимающимися и беседы с ними показывают, что большинство

из них имеет персональный банк учебных и методических пособий, делает выписки из литературных источников по интересующим их проблемам в области физического развития и совершенствования, формирует перечень сведений по различным вопросам, которые представляют для них профессиональный интерес.

Важным условием, способствующим повышению качества проведения физической тренировки, является создание здорового морально-психологического климата в коллективе.

Существенное внимание следует уделять закреплению внутриколлективных традиций, способствующих созданию и поддержанию атмосферы в коллективе, направленной на ведение здорового образа жизни.

Во многих коллективах получает поддержку и такое явление, как привнесение каждым чего-либо собственного, индивидуального в тренировочный процесс: оригинальной методики проведения разминки, находок, способствующих увеличению интенсивности физической нагрузки и повышению качества физической тренировки [3,4].

Улучшению качества проведения физической тренировки также способствует наличие хорошей материально-технической базы по физической подготовке. В процессе служебного времени занимающиеся должны иметь возможность провести тренировку на тренажерах и других устройствах. Как мы уже отмечали, большое значение для качественной организации физической тренировки имеет компьютерная грамотность. Знания, умения и навыки в вопросах использования информационных технологий для индивидуального самообразования, применения прикладных программ для экспресс-оценки своего функционального состояния, подбор соответствующих физических упражнений, несомненно, способствуют качественному проведению физической тренировки.

Важным педагогическим условием является учет индивидуальных возрастных особенностей, показателей функционального состояния организма

и физической подготовленности, а также дифференциация в создании групп для занятий, основанная на этих показателях [7].

Решение проблемы улучшения эффективности физической тренировки можно достичь путем организации оптимального двигательного режима, направленного на повышение и сохранение работоспособности с учетом индивидуальных особенностей организма.

Основная целевая установка повышения состояния работоспособности заключается в обеспечении эффективности физической тренировки и профессиональной деятельности. Состояние работоспособности оценивается с учетом прямых и косвенных показателей. Прямые показатели позволяют оценивать профессиональную деятельность как с количественной (производительность труда), так и с качественной (точность, своевременность, безошибочность) стороны.

Вместе с тем среди косвенных показателей наибольшей устойчивостью отличаются психические функции. Ряд авторов [1,2] предлагают оценивать состояние работоспособности следующим образом:

- по эффективности профессиональной деятельности;
- по большому числу методик для получения общей интегральной оценки;
- по показателям, отражающим реакцию важнейших блоков (субсистем) целостной функциональной системы.

Так, диагностика и контроль за состоянием работоспособности должны лежать в основе использования функционально-дифференцированного подхода к процессу физической тренировки.

Характеристиками функционального компонента являются показатели функционального состояния организма, а двигательного компонента – показатели двигательной системы (общая выносливость, скоростно-силовые качества, координационные способности и т.п.).

Особенности и характер служебной деятельности обуславливают особую значимость какого-то из перечисленных компонентов работоспособности.

Для профессиональной деятельности главным значением являются показатели функциональных и двигательных компонентов работоспособности.

Таким образом, исходя из выделенных компонентов работоспособности и их значимости, главной направленностью физической подготовки являются:

- активная функция ЦНС;
- оптимизация психофизиологического состояния и повышение функциональных резервов организма;

Расширение двигательного потенциала с учетом индивидуальных способностей и возможностей организма.

В настоящее время установлено, что средства физической подготовки обеспечивают воспитание волевых качеств, способствуют совершенствованию подвижности нервных процессов, увеличению скорости сенсомоторной двигательной реакции, устойчивости к воздействию гиподинамии и других неблагоприятных факторов служебной деятельности.

Таким образом, применение в практике физической тренировки дифференциации по группам, исходя из показателей физического состояния организма с учетом из возрастных особенностей, является главным педагогическим условием для реализации функционально-дифференцированного подхода.

Также, достаточно интересным и отражающим объективные закономерности процесса физической тренировки, является подход, принципиальными положениями которого являются:

- тесная связи физической подготовки с профессиональными задачами и периодами обучения;
- увеличение удельного веса упражнений, направленных на совершенствование наиболее профессионально важных физических и психических качеств;
- проверка и оценка уровня развития основных физических качеств и прикладных навыков с сохранением при этом принципа всесторонности. [2,5].

Авторы выделяют четыре структурных уровня способности к профессиональной деятельности – первичный, основной, профессиональной и творческий, которые соответствуют основным этапам обучения и видам профессионального предназначения. Необходимо отметить особую актуальность вышеприведенных положений для применения функционально-дифференцированного подхода на современном этапе развития системы физической подготовки.

Многочисленные научные исследования, к которым привлекался состав различных подразделений и родов войск, показали возможность переноса физических качеств и двигательных навыков, развитых средствами физической подготовки на профессиональную деятельность. Другим, не менее надежным, индикатором степени переноса было направление и теснота корреляционной зависимости между уровнем физической подготовленности и выполнением профессиональных действий.

Ряд авторов [3,5], рассматривает явление переноса с позиции теории функциональных систем, при этом отмечается, что общность элементов различных функциональных систем – необходимое условие переноса, адаптация же элементов в составе другой системы – достаточное условие переноса. По нашему мнению, суть явления переноса объясняется мерой сходства ведущих уровней функциональных систем, совершенствуемых физическими упражнениями и активируемых в процессе профессиональной деятельности. Поэтому использование функционально-дифференцированного подхода к процессу физической подготовки является более предпочтительным.

Общеизвестно, что физическая тренировка в основном обеспечивает улучшение состояния сердечно-сосудистой, дыхательной систем организма и развитие качеств, обуславливающих высокий уровень общей работоспособности. Однако необходимо отметить, что физическая тренировка, в целом, определенным образом решает вопросы психологической подготовки, но несколько в ином плане. В частности, способность человека быстро реагировать на внешние воздействия, приспосабливаться к меняющейся

обстановке во многом зависит от уровня его адаптации к физическим нагрузкам и физической подготовленности, поскольку психическая деятельность и физическое состояние неразрывно связаны между собой. Постоянная и напряженная деятельность одних и тех же центров головного мозга приводит к их истощению. В связи с этим, занятия физическими упражнениями, переключая занимающегося на другой вид деятельности, дает возможность уставшим нервным клеткам отдохнуть, тонизируют нервную систему, приучают ее быстро переключаться на работу в новых условиях, что предотвращает возникновение срыва высшей нервной деятельности.

Таким образом, главным педагогическим условием необходимым для качественной реализации функционально-дифференцированного подхода к процессу физической подготовки занимающихся является создание групп для занятий физическими упражнениями и спортом на основе учета индивидуальных показателей функционального состояния организма, а дифференциация средств физической подготовки должна осуществляться с использованием этих показателей.

Библиографический список:

1. Малышев, В.П., Лазарев, Н.В. и др. Организация рационального двигательного режима, активного отдыха и восстановление работоспособности специалистов-операторов [Текст]/ В.П.Малышев, Н.В. Лазарев – М.: Воениздат, 1989, 88с.
2. Марищук, В.Л. Повышение эмоциональной устойчивости специалистов физическими упражнениями. [Текст]/ В.Л. Марищук /Рекомендации по физической подготовке и спорту. – Л.: ВДКИФК, 1965. С.69-81.
3. Нестеров, А.А., Щеголев, В.А. Некоторые социально-педагогические механизмы сплочения воинского коллектива в процессе совместной спортивно-игровой деятельности военнослужащих. [Текст]/. А.А. Нестеров, В.А. Щеголев //Военно-профессиональное обучение и физическая подготовка. – Л.: ВДКИФК, 1983, С. 54-58.

4. Нестеров, А.А. Щеголев, В.А. Физическая подготовка и спорт как средство сплочения воинских коллективов. [Текст]/ А.А. Нестеров, В.А. Щеголев /Под редакцией Н.Ф. Феденко. – Л.: ВДКИФК, 1985, 84 с.
5. Николаев, О.М. Теоретико-методологические основы физической культуры. Автореф. Дис. ... канд.пед.наук. [Текст]/ О.М.Николаев. – СПб: 1989, 48 с.
6. Нифонтова, Л.Н. О реальном и рациональном распределении трудящимися недельного объема затрат времени на занятия физическими упражнениями. [Текст] / Л.Н.Нифонтова//Теория и практика физической культуры. – М.: 1979, № 12, С 36-38
7. Нифонтова, Л.Н. Рациональный двигательный режим трудящихся различных социальных и возрастно-половых групп [Текст]/ Л.Н.Нифонтова – М.: 1982, 24 с.

УДК 373.211.24

ББК 74.104

**Профессиональная компетентность педагога
дошкольной образовательной организации и внедрение
информационно-коммуникационных технологий**

*Охапкина Лариса Владимировна,
магистрант 1 года обучения*

*по специальности «Управление проектами и программами в
образовании». Вятский государственный
гуманитарный университет (г. Киров).*

электронная почта: Larisa_La_La@mail.ru

Помелов Владимир Борисович,

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики ВятГГУ.*

Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров).

электронная почта: vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация: В статье поднимается вопрос о необходимости повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере информационно-коммуникационных технологий. Показаны пути решения этой задачи и обозначены проблемы, которые встают на пути ее решения.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, информационно-коммуникационные технологии, компьютер, интернет, мультимедиа, повышение компетентности педагогов в сфере ИКТ.

В последние два десятилетия отечественная система образования находится в состоянии перманентного реформирования. Осуществление реформы в этой важнейшей общественной сфере стремительно изменяет то профессиональное положение, в котором находится каждый педагог, независимо от места его работы и должности. Он просто не может не реагировать тем или иным образом на новые требования, которые предъявляются к нему как к работнику.

Быстрыми темпами в обществе формируется новая информационная культура. Роль информационных технологий во всех направлениях деятельности человека возрастает едва ли не с каждым днем; постоянно изменяется законодательная база.

Поэтому современный педагог, это, прежде всего, профессионал, который шагает в ногу со временем, а именно, владеет современными электронными образовательными ресурсами, использует в своей работе информационно-коммуникационные технологии для повышения качества современного образовательного процесса.

Что же включает в себя понятие «электронные образовательные ресурсы»? Это, прежде всего, учебные материалы, для работы с которыми используются электронные устройства, компьютер, средства связи и др. Федеральный закон №273 (ред. от 13. 07. 2015 г.) «Об образовании в

Российской Федерации», ст. 2, п. 26 определяет средства обучения и воспитания.

К ним, в частности, относятся приборы, оборудование, инструменты, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности».

В статье 16 ФЗ № 273 дается понятие «электронное обучение», которое подразумевает «организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базе данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей». Здесь же отмечается, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение при реализации образовательных программ».

Информатизация системы образования предъявляет новые, повышенные требования к педагогу и его профессиональной компетентности, что особенно актуально в условиях введения ФГОС и реализации Стратегии развития информационного общества.

В системе дошкольного образования в настоящее время происходят значительные перемены, что связано с обновлением научной, методической и материальной базой обучения и воспитания. Одним из важных условий обновления является использование новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В настоящее время использование ИКТ - один из приоритетов современного образования. Применение ИКТ позволяет изменить качество образовательного процесса, сделать различные виды деятельности детей современными, более интересными и результативными.

Но для реализации ИКТ нужен современный педагог, свободно владеющий электронно-образовательными ресурсами (ЭОР), и по-настоящему

современный детский сад, использующий ЭОР как для обучения детей, так и для информирования их родителей в режиме он-лайн, и для проведения просветительской работы с ними.

В федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО) определены требования к условиям реализации современных программ подготовки воспитанников дошкольных образовательных организаций, а также кадровые требования, которые предполагают создание соответствующей современной требованиям образовательной среды, способствующей профессиональному развитию педагогических работников.

Профессионализм педагога – это синтез компетентностей, включающей в себя ряд составляющих предметно-методическую, психолого-педагогическую и др.), в том числе ИКТ.

Компетентность это обладание определёнными компетенциями, то есть знаниями, умениями и опытом деятельности, позволяющими выносить объективные суждения и принимать точные решения.

Анализ научной литературы и практического опыта профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) позволяет выделить следующие компетенции, которыми должен обладать педагог современной дошкольной образовательной организации в области организации информационной основы своей деятельности и ее творческой реализации:

1. *Пользовательская компетенция.* Она включает в себя владение ИКТ-технологиями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста; умение при помощи информационных технологий самостоятельно искать, анализировать, отбирать, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать необходимую информацию.

2. *Креативная (исследовательская) компетенция.* Она подразумевает наличие более или менее сформированной способности к инновационной

деятельности, к поиску и внедрению в практику новых педагогических идей и способов решения педагогических проблем, постоянно возникающих в деятельности любого практического педагога, в том числе и дошкольного. Позитивное отношение к новым идеям, стремление реализовать их на практике по собственной инициативе, без воздействия администрации, - отличительная черта креативной компетенции. И, разумеется, невозможно представить себе креативную компетенцию без умений планировать, организовывать, проводить и анализировать педагогический эксперимент. (Как известно, эксперимент это всегда деятельность по внедрению тех или иных инноваций).

ФГОС ДО также определил требования к педагогам, согласно которым педагог должен владеть ИКТ-технологиями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми.

Составляющими экспертной оценки информационной компетентности выступают: владение навыками работы с различными электронными носителями информации и периферийными устройствами; работает в программах: Word (создание электронных документов), Excel (обработка табличных данных, построение графиков, диаграмм), PowerPoint (создание презентаций); работает в сети Интернет с электронной почтой, осуществление поиска информации в сети, работа с образовательными Интернет-ресурсами; осуществление информационно-технологического обеспечения и ведение образовательной деятельности с использованием мультимедийного оборудования; осуществление оптимального выбора информационных технологий и электронных ресурсов в соответствии с поставленными задачами (в работе с детьми, педагогами, родителями(или их законными представителями)).

Как же на практике использование информационно-коммуникационных технологий может помочь современному педагогу ДОО в его работе? Что конкретно он может делать с помощью ИКТ? Если кратко суммировать опыт работы современных ДОО, то к числу наиболее распространенных видов работы следует отнести следующие: подбор иллюстративного материала к

непосредственно образовательной деятельности и для оформления стендов, кабинетов (сканирование, Интернет, принтер, презентации); подбор дополнительного материала из различных источников для непосредственно образовательной деятельности, знакомство со сценариями праздников и других мероприятий; обмен опытом, знакомство с периодикой, наработками других педагогов; создание презентаций в программе PowerPoint для повышения эффективности образовательной деятельности с детьми; использование цифровой фотоаппаратуры и программ редактирования фотографий, которые позволяют управлять снимками так же просто, как фотографировать, легко находить нужные, редактировать и демонстрировать их; использование видеокамеры и соответствующих программ; оформление буклетов, визитных карточек учреждений, материалов по различным направлениям деятельности; создание медиатек, которые представляют интерес не только для педагогов, но и для родителей; использование компьютера в делопроизводстве ДОО, создание различных баз данных; создание электронной почты, ведение сайта ДОО.

Однако на данном этапе развития образования существует проблема, которая заключается в том, что педагоги испытывают затруднения в использовании компьютера в воспитательно-образовательном процессе вследствие того, что имеют разный уровень информационно-компьютерной компетентности.

Решение проблемы формирования профессиональной компетенции педагога ДОО в условиях информатизации современного образования требует изменения содержания существующей подготовки педагогических кадров и создания благоприятных организационно-педагогических условий для внедрения современных компьютерных и информационных технологий в воспитательно-образовательный процесс. Однако профессионально-личностные особенности педагогов могут затруднять формирование у них информационно-компьютерной компетентности.

Учитывая это обстоятельство, первостепенной задачей в настоящее время становится повышение компьютерной грамотности педагогов, освоение ими работы с программными образовательными комплексами, ресурсами глобальной компьютерной сети Интернет для того, чтобы в перспективе каждый из них мог использовать современные компьютерные технологии для подготовки и проведения занятий с детьми на качественно новом уровне.

Владение компьютерными технологиями позволяет увеличить поток информации по содержанию предмета и методическим вопросам благодаря данным, имеющимся на электронных носителях и в Интернете.

Поскольку данная проблема на сегодняшний день представляется актуальной, необходимо организовать работу в этом направлении. В нашем городе (г. Киров) для повышения ИКТ-компетенции педагогов созданы следующие условия: многочисленные курсы повышения квалификации по ИКТ; создание единого образовательного портала г. Кирова; введение программы Аверс Директор, Аверс Заведующий ДОО; организация и проведение всероссийского информ-класса «Электронное обучение: реальность и перспектива»; создание информационно-образовательной среды в ДОО путем внедрения новых ИКТ (электронное издание 1С: Школа. Дошкольное образование, 6-7 лет; «Робототехника в России - Роботрек», ООО «Брейндевелопмент»; цифровые лаборатории «Relab»). Осуществляются проекты «Smart –технологии», «KidsDewar – живые книжки», интерактивная система Votum.

В практике существуют разные формы работы с педагогами, направленные на повышение их квалификации и мастерства. Кратко рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего, это *недели педагогического мастерства*. Они организуются в ДОО с целью пропаганды опыта лучших педагогов. В рамках проведения недели мастерства проводятся открытые показы, на которых представляется лучший опыт внедрения информационных технологий в воспитательно-образовательный процесс. Педагог может посетить занятие

своего опытного коллеги и наглядно увидеть, как можно применять цифровые образовательные ресурсы в работе с детьми.

В рамках «недель» проводятся *мастер-классы* проводятся с целью обучения педагогов методам и приемам работы с детьми с использованием информационных технологий. Открытый показ дает возможность установить непосредственный контакт с педагогом во время занятия, получить ответы на интересующие вопросы, помогает проникнуть в своего рода творческую лабораторию воспитателя, стать свидетелем педагогического творчества.

Интересной формой работы выступают также *педагогические мастерские, наставничество, обучающие семинары*. (Даются практические задания “обучающимся” педагогам и отслеживают их выполнение). Также практикуется *работа в паре*. Обычно пару составляют педагог, владеющий информационно-компьютерными технологиями, и педагог с «нулевым» уровнем работы на компьютере. Данная форма очень эффективна, поскольку помогает приобрести практические навыки работы на компьютере.

Тематические семинары по вопросу информатизации организуются с целью более углубленного погружения в тему, совершенствования умений и навыков, создания мультимедийных презентаций, работы в сети Интернет, подготовки наглядных и дидактических материалов средствами программы MicrosoftOffice и др.

В помощь педагогам в ДОО создаются творческие группы, которые разрабатывают занятия с использованием цифровых образовательных ресурсов, а также методические рекомендации по использованию информационно-компьютерных технологий на занятиях.

Помимо обучающих форм профессиональной подготовки педагогов по повышению их информационной компетентности с ними проводятся и другие мероприятия. Так, для совершенствования навыков педагогических работников, повышения их ИК-компетентности, передачи опыта, поиска новых творческих методов и приемов использования новых информационных технологий в работе с детьми, родителями организуются такие конкурсы среди педагогов,

как конкурс компьютерных плакатов, компьютерных презентаций «Моя группа», электронных методических материалов и презентаций для занятий; информационных буклетов для родителей, выполненных с помощью программы Publisher; электронных групповых газет.

ИКТ могут использоваться и в методической работе ДОУ; так, мультимедийные презентации используются на педагогических советах, семинарах, консультациях, при аттестации педагогов и на родительских собраниях, при создании методического портфолио и портфолио дошкольного учреждения и в других целях.

Таким образом, использование ИКТ в работе педагогов ДОУ способствует повышению качества образовательного процесса. Педагоги получают возможность профессионального общения в широкой аудитории пользователей сети Интернет, повышается их социальный статус и ИКТ-компетентность.

Имеющийся в настоящее время отечественный и зарубежный опыт информатизации среды образования свидетельствует о том, что она позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

Однако действующая система дошкольного образования существенно отстает от процессов, происходящих в школе и, тем более, в обществе в целом, где все более значительной ценностью становится информация, и все более важное значение приобретают способы ее хранения и использования.

Компьютер и мультимедиа как инструменты извлечения и обработки информации могут стать мощным техническим средством обучения, коммуникации, необходимыми для совместной деятельности педагогов, родителей и дошкольников.

Одно из главных условий внедрения информационных технологий в ДОО состоит в том, что с детьми, по идее, должны бы работать специалисты, знающие технические возможности компьютера, имеющие навыки работы с ними, четко выполняющие санитарные нормы и правила использования

компьютеров, владеющие методикой приобщения дошкольников к новым информационным технологиям.

Но вся сложность заключается в том, что такого рода специалисты едва ли станут работать в ДОО. Именно в связи с этим обстоятельством задача освоения соответствующих компетенций работниками ДОО приобретает в наши дни столь важное значение.

УДК 37.02

ББК 74.204

Влияние профессиональных деформаций педагогов на обучающихся

*Солдатова Галина Викторовна,
доцент кафедры психологии Санкт-Петербург,
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
электронная почта: lozgal@mail.ru*

Аннотация: В статье представлены данные, отражающие современное состояние проблемы профессионально-педагогических деформаций. Показана их высокая распространенность. Выявлена степень опасности для психологического благополучия учащихся, описаны наиболее опасные для детей профессиональные деформации педагогов.

4. Ключевые слова: профессиональные деформации, деформации деятельности, личности, психики

Исследования отдельных аспектов профессиональных деформаций педагогов начались достаточно давно (например: [12]), однако "пиком" в их изучении являются последние 20 лет.

Большинство ученых солидарны во мнении, что профессия педагога является одной из наиболее деформирующих личность человека и деятеля [4, 6]. Причем установлено, что уже сформировавшуюся профессиональную

деформацию проявляют уже молодые педагоги и даже студенты [2].

Рассмотрим некоторые работы, в которых представлены результаты конкретных эмпирических исследований проблемы профессиональной деформации педагогов.

Т.А. Жалагина [3]. установила, что наиболее выраженными у педагогов являются педагогическая агрессия, авторитарность, демонстративность, дидактичность, доминантность, личностно-ролевой диссонанс и социальное лицемерие.

Т.Е. Майорова [5] выявила, что большинство педагогов общеобразовательных учреждений имеют высокий уровень профессиональной деформации и ее основных проявлений: авторитарности, ригидности, нескритичности.

В отношении педагогической агрессии следует уточнить ситуацию относительно ее распространенности, т.к. этот вид профессиональной деформации является наиболее "опасным" для детей.

Л.С. Павлова [7] установила, что агрессия свойственна всем педагогам. Однако в группе педагогов с низким уровнем профессиональной деформированности ее проявления встречаются в 37,5% случаев (что тоже очень много), а в группе педагогов с высоким ее уровнем - в 55,7% случаев. При этом доминирующей формой агрессивной реакции учителя в обеих группах является вербальная агрессия (33,3% в первой и 56,7% во второй группе). Также в группе педагогов с высоким уровнем профессиональной деформаций чаще встречаются проявления авторитаризма (31,3% против 12,4%). Они чаще всего выбирают непродуктивные стратегии поведения, такие как межличностное дистанцирование, избегание и открытая конфронтация.

Педагоги с выраженной профессиональной деформацией, характеризуются низкой конфликтологической компетентностью. В ситуациях конфликта чаще прибегают к соперничеству, демонстрируют обидчивый и недоверчивый модус отношения к окружающим с выраженной склонностью к критицизму, недовольством другими и подозрительностью; при решении

конфликтных ситуаций показали наименьшую продуктивность, принимая деструктивные типы: решение на ригидной установке «Я-учитель», игнорирование ситуации, унижение ученика. Кроме того, им в большей степени свойственна регрессия [5].

По данным О.Б. Поляковой [8], у педагогов выявлен средний уровень негативной коммуникативной установки по отношению к окружающим людям (тогда как оптимальным является, соответственно – низкий уровень). У них высокий уровень "обоснованного негативизма в суждениях о людях", личностного отдаления, выше среднего – завуалированной жестокости в отношении к людям, суждений о них (!), средний уровень открытой жестокости в отношении к людям (что само по себе уже - крайне беспокоящий момент), склонности к брюзжанию и негативного опыта общения с людьми. У них обнаружен "выше среднего" уровень редукции достижений, высокий (или крайне высокой) уровень профессиональной мотивации. Педагоги действительно обладают высокой самооценкой своей профессиональной пригодности и профессиональных способностей. Хотя уровень их уверенности в себе в целом - "ниже среднего". Педагоги склонны брать на себя ответственность за свои неудачи, семейные отношения и результаты профессиональной деятельности и не склонны - за свои успехи, межличностные отношения и собственное здоровье (!).

Педагоги склонны оценивать себя «по-среднему» (как в меру доминантных, довольно уступчивых, зависимых, консервативных, отзывчивых и дружелюбных). Однако идеальный педагог, по их мнению, характеризуется высокой доминантностью, средней уверенностью, консервативностью, конформизмом, уступчивостью, дружелюбием и относительно низкой – зависимостью и уступчивостью.

По ряду характеристик обнаружены существенные рассогласования между «Я-идеальным» и «Я-реальным». Средний педагог менее доминантен, уверен в себе, дружелюбен и отзывчив, более уступчив и зависим, чем ему хотелось бы. Особенно бросаются различия в «желаемом» и «имеющемся»

уровне доминирования (в три раза!). Налицо – комплекс «больного авторитета». Следовательно, педагоги воспринимают себя «психологически слабыми», а хотели бы ощущать себя «более крутыми». Способен ли человек при таком «раскладе» психических характеристик не самоутверждаться над существом более слабым и зависимым? Вероятно, это возможно только при высочайшем уровне нравственной культуры.

Е.И. Рогов [9] полагает, что для педагогов характерны синдром "социального зазнайства" и высокая социальная стереотипизированность мышления. Это проявляется в том, что учителя действительно считают, что представители их профессии имеют существенное преимущество над другими профессиями (по таким показателям, как нравственность, интеллект, доброта, наблюдательность, культура, общительность, творчество, эмоциональность). Они высоко оценивают свою внешнюю привлекательность и энергичность (уступая здесь лишь менеджерам), волю и требовательность. Интересно, что учителя считают что их компетентность и организованность ниже, чем у врачей и юристов. Единственный параметр, который, как считают педагоги, выражен у них слабее, чем у всех других профессий - это пластичность поведения (т.е. даже сами педагоги понимают, насколько они ригидны). По всем перечисленным параметрам педагоги низко оценивают специалистов "не престижных" профессий (в частности, шоферов и фермеров). Отрицательная установка прослеживается даже в отношении художников, которых учителя считают неорганизованными, безвольными, нетребовательными, некомпетентными и ... ненаблюдательными. Однако для всех учителей их профессиональная группа оказалась наиболее референтной (что, в принципе, является нормой).

С.П. Безносков [1] отмечает, что многие преподаватели являются "узкими предметниками" (хорошо ориентируются в предмете, плохо знают психологию и педагогику обучения, у них отсутствует явно выраженный интерес к овладению другими современными, более эффективными педагогическими технологиями, они стремятся к постоянному воспроизводству усвоенной во

время собственного обучения технологии).

Н.В. Гордиенко [2] выявила у педагогов такие деформации, как повышенную зависимость от окружающих, ущербность адекватного самовыражения, нарастание агрессивности, игнорирование чувств других людей, формирование «жесткого ролевого поведения» и т.п.

В целом, есть все основания согласиться с тем, что в процессе профессиональной деятельности наиболее подверженной деструктивному изменению является коммуникативная сфера личности педагога [11].

Основываясь на анализе научной литературы, посвященной этому вопросу, были выделены три группы деформаций, возникающих у педагога в процессе осуществления его деятельности [10]. Это деформации собственно профессиональные (имеющие отношение, в большей степени, к деятельности), деформации личности (личностных свойств) и деформации психики (на уровне психологического здоровья и благополучия). Полный перечень этих деформаций содержится в таблице 1.

В целях определения степени актуальности данной проблемы был проведен опрос психологов, работающих в сфере образования (в количестве 45 человек). Им было предложено, руководствуясь данным списком, по 10-балльной шкале оценить: а) степень выраженности данных деформаций у большинства педагогов; б) степень их "опасности" (вредоносности) как для учащихся, так и для самих педагогов; в) степень их выраженности у себя лично.

Полученные данные позволяют сделать ряд выводов.

Большинство деформаций тяготеют к среднему уровню выраженности. Следовательно, они в достаточно значительной степени распространены среди педагогов.

Самооценка деформаций является существенно более "лояльной" (в среднем, в два раза ниже оценки этих деформаций у других). Следовательно, метод самооценки не может использоваться как средство диагностики профессиональных деформаций.

Наблюдается некоторое расхождение оценок выраженности деформаций

у педагогов и степени их "вредоносности". В данном случае это является позитивным моментом (наиболее распространенные деформации являются наименее "опасными").

По оценкам экспертов, различные профессиональные деформации педагогов представляют большую опасность для детей, чем для самих педагогов (разница по большинству оценок - весьма существенна).

Таблица 1

Оценка психологами системы образования
выраженности деформаций и степени их "опасности" у педагогов

Деформации	Выра- жен- ность	Опасность	
		Для детей	Для себя
Деятельностные	6,4		
Жесткое ролевое поведение	7,1	7,4	6,4
Стереотипы восприятия и деятельности	6,6	6,6	5,7
Склонность поучать, читать нотации	7,1	7,5	5,4
Безапелляционность	6,3	8,0	5,8
Оценочность	7,8	7,7	5,1
Чрезмерность пояснений	6,5	6,3	5,2
Синдром "всезнания"	6,7	5,8	5,6
Профессиональный догматизм	6,5	7,1	6,1
Формализм	5,9	7,7	6,1
Консерватизм	6,4	7,4	5,9
Монологизм	7,2	6,8	5,1
Информационная пассивность	4,6	7,5	6,2
Снижение профессиональной компетентности	5,2	8,3	7,1
Низкая психологическая компетентность	6,5	8,6	7,3

Профессиональный цинизм	6,1	8,8	6,8
Деформация профессиональной мотивации	6,3	7,8	6,7
Неудовлетворенность профессией и деятельностью	6,4	7,8	7,8
Личностные	5,0		
Авторитарность	6,5	8,2	5,8
Склонность к психологическому давлению	6,3	8,8	6,5
Ощущение вседозволенности	5,4	9,4	6,8
Социальное лицемерие	5,8	7,7	6,1
Синдром "выученной беспомощности"	4,3	6,5	6,7
Неадекватная самооценка (низкая или завышенная)	5,8	6,4	6,8
Равнодушие к окружающим	4,2	8,5	6,8
Склонность к агрессии, конфликтность	4,8	8,8	6,7
Псевдотрансфер ("заражение" детским поведением)	3,2	3,8	5,5
Излишняя "правильность"	5,4	5,8	6,3
Некоммуникабельность	4,1	6,8	7,5
Замкнутость, закрытость от других	4,8	6,2	7,6
Рост негативизма (к себе и другим)	4,8	8,3	7,9
Снижение чувства юмора	4,5	6,4	7,1
Снижение женственности	4,4	5,1	7
Морализаторство	6,3	7,4	7,1
Психические	6,1		
Синдром эмоционального выгорания	6,8	8,1	9,1
Психосоматические заболевания	6,7	6,9	9,2
Невротические проявления	5,9	8,9	9,1
Астенизация	6,1	7,2	9,1
Аддиктивность (появление зависимостей)	5,1	7,5	8,5

Наиболее выраженной группой деформаций являются профессиональные

деформации, далее следуют деформации психики и, в последнюю очередь, деформации личности.

Среди *деформаций деятельности* у педагогов преобладают: оценочность высказываний ("молодец", "правильно", "неверно"), монологизм речи (стремление высказать свою позицию и невнимание к чужому мнению), жесткое ролевое поведение (или "ролевой экспансионизм" - стремление вести себя "по-учительски" во всех жизненных ситуациях), склонность к поучениям и склонность к поучению и чтению нотаций.

Наиболее "вредоносными" как для учащихся, так и для самих педагогов являются такие профессиональные деформации, как снижение профессиональной компетентности, низкая психологическая компетентность и профессиональный цинизм, неудовлетворенность профессиональной деятельностью

Также к числу "опасных" была отнесена:

- для детей - безапелляционность (излишняя самоуверенность в подаче своего мнения), деформация профессиональной мотивации и излишняя оценочность суждений;

- для самих педагогов - жесткое ролевое поведение, информационная пассивность, профессиональный догматизм.

В группе *личностных деформаций* наиболее выраженными являются такие деформации, как авторитарность, склонность к психологическому давлению и морализаторству.

Наиболее опасной как для детей, так и для самих педагогов, является такая деформация, как рост негативизма.

Кроме этого, для детей высокую опасность представляют ощущение вседозволенности, склонность к психологическому давлению, агрессивному и конфликтному поведению и равнодушие к окружающим.

Для самих же педагогов негативными последствиями "чревата" низкая общительность, замкнутость, снижение чувства юмора и морализаторство.

В группе *деформаций психики* "лидируют" синдром эмоционального

выгорания и заболевания, имеющие психосоматическую природу.

При этом наибольшую опасность для детей имеют невротические проявления, а для педагогов - психосоматические заболевания, хотя все перечисленные деформации характеризуются высокими оценками их "опасности".

Таким образом, различные исследования свидетельствуют о высокой распространенности профессиональных деформаций в педагогической среде. Проведенное нами исследование подтверждает высокую опасность этих деформаций как для самих педагогов, так и для детей.

Библиографический список:

1. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности [Текст] / С.П. Безносков. - СПб., Речь, 2004. 272 с
2. Гордиенко, Н.В. Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации личности педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. [Текст] / Н.В.Гордиенко – Ставрополь, 2008. 223 с.
3. Жалагина, Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. [Текст] / Т.А.Жалагина – Тверь, 2004. 309 с.
4. Климов, Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. [Текст] / Е. А. Климов– М.: Знамя. 1986. 80 с.
5. Майорова, Т.Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов, имеющих профессиональную деформацию: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. [Текст] / Т.Е. Майорова – СПб., 2009. 196 с.
6. Мухатаева, Д.И. Профессиональная деформация педагогов // 8-ая Международная Научно-Практическая Конференция "Новости Научной Мысли".[Текст] / Д.И. Мухатаева - Чешская республика: Прага 2012 г. - С. 5.
7. Павлова, Л.С. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. [Текст] / Л.С. Павлова – Тверь, 2011. 21 с.

8. Полякова, О.Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности: Монография. [Текст] / О.Б. Полякова – М., 2013. 272

9. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. [Текст] / Е.И. Рогов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 496 с.

10. Солдатова, Г.В. Проблема профессиональных деформаций педагогов / Служба практической психологии в системе образования: психологическая компетентность специалистов (состояние, факторы, условия формирования): сборник материалов XIX международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.М. Шингаева. [Текст] / Г.В. Солдатова – СПб.: СПб АППО, 2015. - С. 122-126.

11. Сыманюк, Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. [Текст] / Э.Э. Сыманюк – Екатеринбург, 2005. 48 с/

12. Шафранова, А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения. [Текст] / А.С. Шафранова - М.: Работник просвещения, 1925. 280 с.

УДК 159.9.07

ББК 88.7

**Формирование этнической толерантности учащихся юношеского
возраста как фактор повышения качества образования**

Никита Эдуардович Сольнин

Старший преподаватель кафедры педагогической психологии

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический

университет им. К.Д. Ушинского»

кандидат психологических наук, г. Ярославль

электронная почта: SoNik7-39@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, посвященные изучению психологической структуры этнической толерантности у обучающихся юношеского возраста: определению компонентного состава, нахождению взаимосвязей между компонентами, установлению базовых и ведущих качеств. Обсуждается вопрос о том, что формирование этнической толерантности способствует повышению качества образования.

Ключевые слова: толерантность, этническая толерантность, психологическая структура этнической толерантности, юношеский возраст, базовые качества, ведущие качества.

В настоящее время в рамках проблематики педагогической психологии значительное внимание уделено вопросу готовности обучающихся к обучению в учреждениях на разных уровнях образования. Утверждается, что качественно усваивать образовательную программу способны только учащиеся, обладающие необходимым уровнем психологической готовности к обучению.

В частности, Н.В. Нижегородцевой в контексте концепции системогенеза деятельности рассматривается вопрос психологической готовности к обучению в школе. Т.В. Жуковой анализируются различные аспекты готовности к обучению в учреждениях высшего профессионального образования, обсуждается вопрос о том, что «анализ психологической структуры учебной деятельности студентов способствует повышению эффективности образования, обеспечению условий для полноценного развития личности каждого студента в учебном процессе» [Жукова, с. 181]. Т.В. Волкова рассматривает более частный вид готовности – готовность к овладению чтением [Волкова Т.В.].

Т.В. Ледовская делает вывод о «наличии взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей с успешностью учебной деятельности на начальном этапе обучения студентов вуза, как со структурным, так и с результативным показателем успешности учебной деятельности» [Ледовская, с. 151].

Опираясь на работы Ю.П. Поваренкова и Ю.Н. Слепко, можно сказать, что фактором повышения качества образования, выступает определенный набор профессионально-важных качеств педагога. По их мнению, «эффективность педагогической деятельности является комплексной психолого-педагогической проблемой, включающей в себя ряд взаимосвязанных вопросов, рассматриваемых психологией труда учителя» [Поваренков, Слепко с. 235].

Позиции исследователей не вызывают сомнения. Вместе с тем, по нашему мнению, в современной научной литературе не достаточно внимания уделяется таким индивидуально-психологическим характеристикам, как толерантность, идентичность, социальная дистанция и другим, которые, без сомнения, оказывают влияние на качество образования на разных его уровнях.

Думается, что особое внимание в этом контексте необходимо уделить формированию этнической толерантности.

В условиях социальной, экономической и политической нестабильности современного общества проблема этнической толерантности приобретает особую остроту и вызывает интерес у представителей различных областей науки и практики.

Особенно актуально обращение к изучению этнической толерантности в Российской Федерации, что связано не только с многонациональностью нашего государства, но и с усилением процессов глобализации. В результате чего в современной России проживают по разным причинам (учёба, работа и т.д.) не только выходцы из бывших союзных республик СССР, но и представители иных национальностей и этнических групп. Поэтому проблеме формирования этнической толерантности в современных условиях, по нашему мнению, необходимо уделять важное место в деятельности психологов и работников сферы образования.

Междисциплинарный статус проблемы, многообразие и противоречивость позиций исследователей, многоаспектность и

разноуровневость проявлений осложняют систематизацию имеющихся в данной области представлений и определений этнической толерантности.

Подчеркнём, что в ходе анализа имеющихся технологий формирования этнической толерантности нами не обнаружено теоретически обоснованных и эмпирически достоверных способов. Поэтому возникает проблема разработки такового.

В литературе наряду с понятием «этническая толерантность» используют противоположное по своему содержанию понятие «этническая интолерантность».

В своем исследовании мы исходим из положения о том, что этническая толерантность является интегральным свойством индивидуальности человека, присущим всем людям, но при этом имеющим разную меру выраженности. С этой точки зрения имеет смысл говорить о разных уровнях этнической толерантности (высоком, среднем, низком), использование понятия «этническая интолерантность» представляется нецелесообразным.

На основе имеющихся подходов к определению толерантности и этнической толерантности и результатов наших исследований были определены структурные компоненты этнической толерантности [Солынин]. Исходя из представлений о структуре индивидуальности Б. Г. Ананьева [1], компонентный состав психологической структуры этнической толерантности может быть представлен следующим образом.

1. Индивидуальная группа компонентов психологической структуры этнической толерантности: пол, возраст, нервно-психическая устойчивость.

2. Субъектно – деятельностная группа компонентов: величина автостереотипа, величина гетеростереотипа, эффективность поведения в конфликте

3. Личностная группа компонентов: эмпатия, я-концепция, социальная дистанция, агрессивность, враждебность, этническая идентичность, коммуникативная толерантность.

В результате эмпирического исследования психологической структуры этнической толерантности учащихся средней школы, студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений доказано, что психологическую структуру этнической толерантности в юношеском возрасте составляют индивидуально-психологические качества индивидуального, субъектно-деятельностного и личностного уровней индивидуальности (проводился корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции r Спирмена).

Установлено, что все индивидуально-психологические качества, выделенные в процессе теоретического анализа, образуют значимые взаимосвязи и входят в психологическую структуру этнической толерантности обучающихся. Показатель экспертной оценки внешних проявлений этнической толерантности значимо взаимосвязан с интегральным показателем этнической толерантности учащихся.

Таким образом, этническую толерантность можно считать интегральным свойством целостной индивидуальности человека. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что этническая толерантность является интегральным свойством индивидуальности человека. Психологическую структуру этнической толерантности составляют индивидуально-психологические качества человека личностного, субъектного и индивидуального уровней индивидуальности, образующие устойчивые взаимосвязи.

На следующем этапе исследования проведена проверка предположения о том, что целенаправленная развивающая работа способствует повышению уровня этнической толерантности обучающихся. Формирующий эксперимент проводился на выборке студентов среднего профессионального образовательного учреждения с использованием авторской программы «Формирование этнической толерантности у обучающихся юношеского».

Тренинг рассчитан на 10 занятий продолжительностью 1 час 20 мин каждое.

Для проверки эффективности программы нами использовался U-критерий Манна-Уитни для сравнения значимости различий между контрольной и экспериментальной группой до тренинга и после него.

В результате эффективность развивающей работы (тренинга) доказана статистически: значимые различия в уровне развития компонентов ПСЭТ в экспериментальной группе до и после тренинга выявлены в отношении восьми компонентов: эмпатия, агрессивность, враждебность, различие я-реального и я-идеального, величина гетеростереотипа, социальная дистанция, гиперидентичность, коммуникативная толерантность. Выявлены значимые различия индекса толерантности до и после тренинга.

У студентов, составивших экспериментальную группу, увеличился уровень эмпатии, снизился уровень агрессивности и враждебности, увеличилось расхождение между Я-идеальным и Я-реальным, что говорит о повышении адекватности самооценки, возросла величина автостереотипа и уровень коммуникативной толерантности.

Кроме того, для подтверждения эффективности формирующего эксперимента нами было проведено сравнение результатов комплексной диагностики у контрольной группы до и после тренинга, и так же у группы экспериментальной - до и после тренинга.

Установлено отсутствие значимых различий у контрольной группы до и после тренинга, что говорит о том, что никакие внешние условия не повлияли на формирование этнической толерантности.

Таким образом, как показывают результаты сравнений, тренинг наиболее эффективно повлиял на следующие компоненты психологической структуры этнической толерантности. У участников тренинга понизился уровень агрессивности и враждебности, увеличился уровень эмпатии, увеличилось расхождение между я-реальным и я-идеальным, увеличился уровень гетеростереотипа, уменьшилась гиперидентичность, увеличилась коммуникативная толерантность, уменьшилась величина социальной дистанции.

Вместе с тем, анализ полученных в результате психодиагностического обследования эмпирических данных показал, что распределение показателей в группах обучающихся на разных уровнях образования однородно и не различается между собой. Для проверки этой гипотезы применялся критерий *H*-Краскала-Уоллеса, с помощью которого сопоставлялись распределения компонентов в группах обучающихся на разных уровнях образования.

В результате все выборки оказались на статистическом уровне однородными. Поэтому возможны объединение и общий анализ полученных данных, входящих в выборки, классифицирующиеся по разным уровням образования, в одну.

Исходя из этого, итоги формирующего эксперимента, проводившегося на выборке обучающихся среднего профессионального образовательного учреждения, можно экстраполировать на обучающихся юношеского возраста на разных уровнях образования.

Вместе с тем, в рамках образовательного процесса не всегда есть возможность осуществления целенаправленной формирующей работы.

Анализ литературы показал, что в психологической практике накоплено достаточно методов, форм и приёмов по формированию толерантности, и этнической толерантности, в частности. При этом они в основном предполагают групповую работу (см., например, работы Л. Г. Федоренко, М. В. Поленовой, Г. У. Солдатовой). Индивидуальным формам работы уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания, тогда как существуют ситуации, когда методы групповой работы применить невозможно и необходим только индивидуальный подход. Кроме того, практика проведения тренингов по формированию этнической толерантности показывает, что работа идёт, как правило, в малочисленной группе, поэтому без применения индивидуального подхода обойтись невозможно.

Таким образом, результаты исследований показывают, что исходя из увеличивающейся дифференцированности учебных коллективов по

национальному признаку, данный фактор оказывает значительное влияние на успешность усвоения учебного материала, а, следовательно, и на его качество.

Поэтому целенаправленное формирование этнической толерантности у учащихся юношеского возраста как в групповой, так и в индивидуальной форме, является эффективным фактором повышения качества образования.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. –Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 339 с.
2. Волкова, Т.В. Психологические особенности смыслового чтения у обучающихся в первом классе с разными показателями успешности деятельности [Текст] / Т.В. Волкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. - № 2. – Вып.2. (Серия Образование и здравоохранение), с. 20-24
3. Жукова, Т.В. Основные результаты исследования психологической структуры учебной деятельности студентов бакалавриата и специалитета [Текст] / Т.В. Жукова // Ярославский педагогический вестник. – 2015.– № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – с. 181–189.
4. Нижегородцева, Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе: дис....доктора психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Н.В. Нижегородцева. – Москва, 2001.
5. Ледовская, Т.В. Типологизация студентов вуза на основе показателей успешности учебной деятельности и готовности к обучению [Текст] / Т.В.Ледовская // Ярославский педагогический вестник. – 2014.– № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – с. 248-251.
6. Поваренков, Ю.П., Слепко Ю.Н. Психологическая характеристика требований к учителю со стороны субъектов образовательного процесса [Текст] / Ю.П. Поваренков, Ю.Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. – 2014.– № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – с.235-241.

7. Сольнин, Н.Э. Психологическая структура этнической толерантности учащихся основной школы и студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений [Текст] / Н.Э. Сольнин // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. - № 4 (12).-с. Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/solynin.pdf>

УДК 378.046

ББК 74.4

Изменение образовательных отношений в системе дополнительного профессионального образования

Тарханова Ирина Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

электронная почта: tarhanova3000@mail.ru

Аннотация: В статье отражена авторская позиция по вопросу конструирования ценностно-смыслового единства субъектов образовательного процесса в дополнительном профессиональном образовании. Обосновывается идея построения взаимодействия педагогов и обучающихся на основе социального и профессионального опыта. Утверждается, что профессиональное содержание обучения составляет основу дополнительных профессиональных программ и ориентировано на достижение роста профессиональных компетенций обучающихся, а надучебная цель (социализации обучающихся) достигается посредством модернизации форм образовательного взаимодействия и организации андрагогического сопровождения слушателей.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, образование взрослых, дополнительное профессиональное образование.

Одной из сфер социализации взрослого человека можно с уверенностью назвать дополнительное профессиональное образование, осуществляющее пролонгированную поддержку социальной и профессиональной активности человека, его интеграцию в новую социальную и профессиональную среду, повышение потенциала самореализации личности. Вместе с тем, сегодня существует явный разрыв между массовыми социальными практиками и социальным опытом, приобретаемым взрослым человеком в образовательной среде. Эта проблема особенно актуальна для России, поскольку обучающемуся изначально задается роль познающего субъекта, то есть высокомотивированного на получение новых знаний и достижение образовательных результатов, но явно недостаточно внимания уделяется условиям, необходимым не только для формирования познавательного интереса взрослых, но и для их успешной социализации.

В образовательном взаимодействии выделяют, как минимум, два основных субъекта – преподавателя и обучающихся. При этом обучающийся, как правило, принимает «взрослость» преподавателя – его знания, опыт, взгляды и установки, а также вынужден изучать и приспосабливаться к личностными особенностями преподавателя – это необходимо для минимизации усилий, затрачиваемых для достижения учебного результата. Педагог же далеко не всегда готов принимать «взрослость» обучающегося. Занимая авторитарную позицию, принимая на себя роль «транслятора знаний», он ставит обучающегося в позицию «ребенка» которого надо научить, заставить следовать требованиям, а в случае неповиновения – наказать. При педагогическом взаимодействии в условиях реализации программ дополнительного профессионального образования такая позиция абсолютно деструктивна, поскольку они более критичны к содержанию обучения и стилю преподавания, могут открыто выражать недовольство в случае неудовлетворения своих образовательных потребностей, способны выражать

открытое несогласие, если преподносимый материал противоречит их профессиональному и социальному опыту.

В связи с вышесказанным представляется необходимым осуществлять подбор команды преподавателей для обучения взрослых. Основными требованиями при этом должны быть андрагогическая позиция (готовность к принятию психологических особенностей взрослых обучающихся), признание ценности наличествующего у учеников опыта, недирективность стиля преподавания, готовность к применению интерактивных образовательных технологий и форм обучения.

Что касается обучающихся, то с ними также надо проводить целенаправленную работу по развитию способностей принимать различные точки зрения на изучаемую проблему, умений слушать и слышать партнеров по образовательному взаимодействию, готовности критически оценивать собственный опыт.

Исследование, проведенное М.А. Захаровой, показало, что в числе факторов, влияющих на формирование профессионального «Я» будущего специалиста, 47 % респондентов назвали влияние администрации факультета [5]. Данный факт позволяет выделить еще один значимый субъект образовательного процесса – административно-управленческий персонал. На наш взгляд, в системе дополнительного профессионального образования управленческий персонал еще более существенным образом, чем при обучении студентов, влияет на качество образовательного процесса, поскольку именно он во многом определяет параметры организации образовательной среды, условия взаимодействия преподавателя и обучающегося.

Поскольку взаимодействие административно-управленческого персонала с преподавателями и с обучающимися направлено в обе стороны (организация, техническое обеспечение учебного процесса, диагностика состояния каждой из групп и учебного процесса в целом), клиент-ориентированное управление имеет большое значение в обеспечении морально–психологического климата образовательного процесса в целом.

При описанном единстве ценностных ориентаций всех субъектов образовательного процесса наличествующий у взрослого обучающегося социальный и профессиональный опыт ставится в центр образовательного взаимодействия, является источником образовательных и жизненных задач. Учет образования и преобразования уровневых и структурных характеристик нервно-психического развития взрослого человека, компенсирующей роли второй сигнальной системы, прогресса аналитико-синтетической деятельности мозга взрослого, позволяет адекватно отбирать содержание обучения.

Образовательный процесс в системе повышения квалификации предусматривает активность каждого из его субъектов в выборе содержания дополнительных профессиональных программ. При этом профессиональное содержание обучения составляет основу данных программ и ориентировано на достижение роста профессиональных компетенций обучающихся, а надучебная цель (социализации обучающихся) достигается посредством модернизации форм образовательной деятельности и организации андрагогического сопровождения слушателей.

На основе анализа результатов психолого-андрагогической диагностики, проведенной методистами в ходе собеседования при поступлении, обучающиеся, при помощи тьютора, идентифицируют актуальные жизненные задачи, направленные, как правило, либо на адаптацию к изменившейся социальной и профессиональной ситуации, либо на автономизацию и самореализацию.

На основе тех же данных преподаватели отбирают формы и средства обучения, наиболее соответствующие жизненным задачам слушателей. При отборе форм организации образовательного процесса в центре внимания педагогов оказывается переживание взрослым обучающимся образовательной ситуации как способа существования его социального и профессионального опыта, решение учебных задач как жизненных и трудовых проблем.

В качестве эффективных форм образовательного взаимодействия, способствующих не только достижению образовательных результатов, но и

социализации личности предлагается использовать андрагогическое сопровождение, образовательный консалтинг, коучинг, дистанционную методическую поддержку обучающихся посредством электронных образовательных ресурсов. Данные формы составляют основу образовательного взаимодействия в рамках предлагаемой модели и будут более подробно проанализированы в следующем параграфе данной главы.

В ходе многолетних исследований нами выявлено, что социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования способствует применение ряда образовательных технологий, ориентированных на раскрытие перед слушателями дополнительных практических возможностей [6].

Так, востребованная сегодня способность работать в команде развивается посредством реализации коллаборативных образовательных технологий, акцентирующих совместность работы обучающихся. В основе коллаборативного обучения лежит консенсус, формируемый на основе кооперации членов группы в противоположность соревновательному принципу, более распространенному в образовательной практике [3]. Технологии коллаборативного обучения включают в себя модели процесса создания знаний. Человеческие знания расширяются посредством социального взаимодействия между скрытой и открытой формами знаний. Это взаимодействие — «конверсия знаний». Явная и скрытая формы знаний имеют не столь большие отличия. Они взаимодействуют и переходят из одной формы в другую в процессе творческой активности человека. Наиболее эффективным примером использования коллаборативности в образовании взрослых можно назвать метод проектов.

Социализирующим эффектом обладает и технология фасилитации, движущей силой которой является ситуация озарения. В моменты умственного напряжения у обучающихся создаются ситуации озарения, бифуркации, когда незначительные усилия фасилитатора, разрешая противоречия, скачкообразно переводят систему на другой, более высокий уровень развития [4]. Фасилитация

предполагает изменение позиции педагога в образовательном процессе. Организуя деятельность, преподаватель фасилитирует (инициирует, управляет, направляет, помогает) постижение обучающимися нового опыта (в том числе и когнитивного), ищет эффективные педагогические технологии, активизирующие познавательную деятельность обучающихся. Фасилитирующие технологии особенно актуальны для взрослых, имеющих негативные образовательные установки, поскольку в них создается поддерживающая образовательная среда, в которой Я-концепции человека ничего не угрожает.

Развитию способности взрослых обучающихся к самоорганизации и самообразованию способствует технология развития критического мышления, при этом мы предлагаем несколько изменить её традиционный вариант «развитие критического мышления через чтение и письмо» с учётом нужд и потребностей взрослой аудитории. Сохранив основные этапы технологии (стадии вызова, осмысления и рефлексии), мы акцентируемся не столько на развитии умения взрослого критически мыслить, сколько на способности критически оценивать свой собственный опыт (социальный и профессиональный) и уметь учиться отказываться от устаревших знаний и способов деятельности в пользу тех, которые соответствуют изменившейся социокультурной ситуации и ситуации модернизации профессиональной деятельности обучающегося.

Развитию способностей взрослого человека к самоорганизации и актуализации навыков самообразования способствует введение в образовательный процесс элементов контекстного обучения как в его классических формах – семиотической, имитационной и социальной моделях [1], так в западном варианте кейс-метода (casestudy). В качестве наиболее эффективных зарекомендовали себя такие формы контекстного обучения: решение проблемных профессиональных ситуаций, имитационные тренинги, деловые и ролевые игры, решение кейсов.

Для достижения задач социализации во все программы предлагается включать модуль рефлексии, направленный на развитие качеств, важных для стратегического планирования. Его содержание составляет обсуждение достигнутых образовательных результатов, анализ первоначальных ожиданий и степени их воплощения, проектирование перспектив дальнейшего образования и самообразования. В данном модуле хорошо себя зарекомендовали такие образовательные формы, как дискуссия по типу «аквариум», матрица самонаблюдений, индивидуальные оценочные выступления, «прогноз погоды» и другие рефлексивные техники.

Проведенные ранее исследования и собственный многолетний опыт обучения взрослых позволяет нам утверждать, что содержание образования взрослых, так же, как и детей, должно соответствовать зоне их ближайшего развития, которую взрослые обучающиеся, в отличие от детей, могут самостоятельно идентифицировать и конструировать.

При этом следует учитывать, что зона ближайшего развития взрослого во многом зависит от его целевой образовательной установки. Так, принимая во внимание ориентации взрослых в сфере образования, выделенные С.Г. Вершловским[2], можно определить специфику отношения взрослой аудитории к содержанию образования:

- ориентация на пользу образования (для работы, статуса и т.д.), такой обучающийся ориентирован на практическую ценность содержания образования, а в основе его зоны ближайшего развития лежат принципы внешней целесообразности;

- признание самостоятельной ценности образования (как способ самореализации); в этом случае учебная деятельность выступает в качестве самодеятельности, а к содержанию образования предъявляются помимо прагматических и эмоциональные требования – интересно, не скучно и т.п.

- если же образование вообще не входит в систему ценностей взрослого (вынужденное повышение квалификации при отсутствии личностной потребности), в этом случае обучающийся критичен к содержанию образования

и акцентируется на эмоциональных требованиях к нему; такому обучающемуся нужна более серьезная помощь в конструировании зоны своего ближайшего развития.

Таким образом, обучающийся может выбирать содержание обучения (вариативные модули, предлагаемые в каждой программе), планировать сроки и оценивать результаты своего образования. Именно он выступает в качестве основной движущей силы обучения, а педагог играет роль координатора процесса, новатора, раскрывающего для обучающихся новые возможности.

Профессиональная деятельность преподавателя системы дополнительного профессионального образования отличается многогранностью и многоаспектностью. Эффективность его педагогической деятельности в современных условиях связана не только с наполнением курса актуальным содержанием и решением задач развития профессиональной компетентности обучающихся, но и возрастающими требованиями к личности самого преподавателя. Всё более востребованным в системе дополнительного профессионального образования становится преподаватель нового типа, способный быстро и легко адаптироваться к меняющимся условиям социума и образовательным запросам обучающихся и работодателей, готовый продуктивно работать в инновационном режиме, способный учиться у своих учеников. От способности правильно определять близкое и отдаленное будущее своих действий, предвидеть действия и поведение обучающегося в ответ на образовательное взаимодействие, прогнозировать и проектировать развитие учебной деятельности будет во многом зависеть качество достижения надучебной цели дополнительного профессионального образования – социализации взрослых обучающихся.

Традиционные функции обучающихся также расширяются в сторону их активного участия в образовательном процессе. Слушателям делегируются функции идентификации актуальных для них проблем, которые следует обсудить в процессе образовательного взаимодействия. Основу образовательного процесса составляет обмен опытом между его участниками, и

здесь обучающиеся выступают равными с педагогам субъектами обсуждения и оценки. Также слушателям делегируется функция оценки своих образовательных результатов, на основе которой они могут корректировать содержание обучения, а также темпы и формы освоения выбранных модулей.

Таким образом, управление образовательным процессом в дополнительном профессиональном образовании должно строиться с позиций партисипативности, то есть партнерского взаимодействия всех субъектов данного процесса для выработки согласованных решений, касающихся его содержания и результата.

Таким образом, модернизация системы дополнительного профессионального образования идет на основе взаимных изменений всех её субъектов, что делает, с одной стороны, отношения субъектов более динамичными, а с другой стороны, позволяет скорректировать, сблизить их позиции, придать им определенность и очевидность. Обязательным при формировании инновационной системы дополнительного профессионального образования является создание ценностно-смыслового единства субъектов образовательного процесса, ориентированное на признание наличного социального и профессионального опыта обучающихся в качестве системоорганизующей ценности.

Библиографический список:

1. Вербицкий, А.А. Педагогические технологии контекстного обучения : научно-методическое пособие [Текст] / А.А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 55 с.
2. Вершловский, С.Г. От педагогики к андрагогике[Текст] / С.Г. Вершловский // Университетский вестник. – СПб. – 2002. – Вып.1. – С.33-36.
3. Даужанова, В. Р. Влияние коллаборативной среды на результативность урока [Текст] / В.Р. Даужанова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015 - № 2-4 (33) – с. 14 - 15

4. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации: монография [Текст] / Р.С. Димухаметов. – Алматы: Мин. образования Республики Казахстан, Республиканский ин-т повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования, Центр пед. исследований РИПКСО, 2005. – 224 с.

5. Захарова, М. А. Факторная модель профессионального воспитания будущего учителя в вузе[Текст] / М.А. Захарова // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе : материалы Всерос. науч. – практ. конф. (г. Кострома, 28–30 окт. 2009 г.) / под общ.ред. Н. М. Рассадина. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – С. 253–258.

6. Тарханова, И.Ю. Возможности социализации взрослых в процессе освоения дополнительных профессиональных программ [Текст] / И.Ю. Тарханова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014 - Т. 20 - № 4 – С. 114-117.

УДК 371

ББК 74.03 (02)

**Отношения «учитель – ученик» глазами учащихся
средней школы начала XX века**

Тишко Анна Борисовна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры теории и истории педагогики

ФГБОУ ВПО «Ярославский педагогический

университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль

электронная почта: a.tishko@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности взаимодействия педагогов и учащихся средних учебных заведений в начале XX века. Оценку

достоинствам и недостаткам отношений «педагог-учитель», а также установление причин дают сами ученики. В статье использованы материалы анкеты, проведенной в 1912 году среди учащихся средних учебных заведений города Одессы.

Ключевые слова: взаимодействие педагога и учащегося, средние учебные заведения, гимназия, требования к учителю, причины неэффективного взаимодействия.

Обращаясь к вопросу о взаимодействии учителей и учеников в историческом аспекте, нам хотелось бы рассмотреть как складывались взаимоотношения этих двух субъектов на рубеже веков. Русскую школу конца XIX – начала XX веков в педагогической литературе представляли, на наш взгляд, однозначно: педагогическая деятельность ограничивалась только учительством в рамках строго определенной программы, учителей часто сравнивали с ремесленниками, да и что лукавить, труд учителя не являлся почетным. Отношение школы к ученикам было высказано в статье П. Павлова о гимназиях. «Гимназические правила от начала до конца пропитаны мелочностью и надзирательностью, духом строгой до невозможности достигающей регламентации. Предписывается классным наставникам осматривать, обыскивать детей при приходе в гимназию, чтобы они не носили с собой ненужных для учения или вредных предметов» [3. С.367]. Так описывали школьный дух люди, которые инспектировали, преподавали. При этом известный русский педагог В.П. Вахтеров, считал, что учитель не директор зверинца. Сила и карательные меры могут провоцировать у детей злость, недоверие, скрытность, ненависть. В.П. Вахтеров, используя личный опыт, материалы учительских ответов и отзывов, полученных от участников руководимых им учительских курсов, сформулировал составляющие педагогического дела: авторитет учителя, любовь и уважение к учителю, доверие к учителю, такт учителя [1]. А что думали о взаимоотношениях учителями и результатах обучения сами ученики?

В 1912 году в Одессе среди учеников средних частных и казенных учебных заведений была проведена интересная анкета (18 мужских учебных заведений и 14 женских). Цель данного исследования представить «миросозерцание» молодежи XX века, их надежды, представления о себе и окружающем мире. Автор данного исследования даже утверждал, что анкетные вопросы предлагалось сформулировать самим респондентам. Всего в исследовании приняло участие – 428 человек в возрасте от 14 до 23 лет. Вопросы, на которые было предложено ответить, касались разных сторон жизни: отношения с учителями и сверстниками, с родителями, круг интересов, взгляды на общественную жизнь, литературные интересы, внешкольные увлечения, взгляды на любовь, счастье и даже отношения к распространенным в то время самоубийствам среди молодежи.

Для оценки отношений между учителями и учениками средних учебных заведений нами были проанализированы ответы на следующие вопросы анкеты: Довольны ли вы своим учебным заведением: а) преподаватели; б) дух; в) преподавание? В чем вы видите недостатки средней школы?

При ответе на вопрос, касающийся удовлетворения своим учебным заведением ответы разделились. Одна часть была довольна своим учебным заведением, при этом называя педагогов «людьми, в высшей степени симпатичными», чуткими, отзывчивыми, отмечая, что отношения педагогов с учениками товарищеские. Учащиеся коммерческих училищ пишут об отсутствии строгой дисциплины и о том, что есть возможность плохим учениками исправляться. Ученики частных учебных заведений отмечали, что характер взаимоотношений между учениками и педагогами определяется большей свободой выбора содержания и методов обучения. Есть ответы, которые дают представление о том, что учителя хотят дать не просто знания ученикам, а способствуют развитию: «видно стремление расшевелить мозги учениц, уничтожить их пустоту и обогатить хоть немного их познание и развитие»[2.С.11].

Однако при этом большинство респондентов отмечали отсутствие «единения учителей с учениками» - учитель делает кое-как свое дело и уходит. Некоторые учащиеся в своих ответах даже пытаются оправдать такое формальное отношение учителей – это, скорее всего, отвечают они, статусный отпечаток профессии педагог. Ученики казенных учебных заведений в ответах открыто говорят о ненависти к школе, в которой, по их мнению, царит угнетающий дух, «возмутительное» преподавание, притеснения, непонимание: «...по-моему, гимназия коверкает детей; здесь личности не существует, и ученик должен исполнять все, что ему прикажут. Учителя, за малым исключением, формалисты и педанты» [2.С.12]. В одной из анкет гимназистка, оценивая учительское непонимание, восклицает: «неужели они сами никогда не были учениками и не испытывали тяжести ученической жизни?!» [2.С.13]. Такого же мнения придерживались ученики и частных учебных заведений, отмечая, что преподавание «сносное», а вот отношение педагогов презрительное. В нескольких анкетах можно встретить часто употребляемое обращение к ученикам – словесное животное.

Критиковали учащиеся средней школы и оценочную предвзятость педагогов. По мнению гимназисток, достаточно иметь «смазливую мордочку» и отметки будут превосходными. «Смазливая мордочка» давала повод преподавателям женских гимназий волочиться и флиртовать с ученицами. Этот момент тоже нашел отражение в ответах девушек, которые таким образом обвиняли педагогов в ложной нравственности. Также женский пол в анкетах отмечал невнимание к развитию индивидуальных особенностей. Педагоги в ученицах видели машину или вернее раба, который обязан исполнять требования [2.С.15].

В ответах встречается такое выражение, что «школа владеет человеком». Таким образом, в большинстве анкет учителя средней школы оценивались как люди не понимающие, не любящие свое дело, а самое главное не пользующиеся авторитетом.

Ученицы средней женской школы давали развернутые критические ответы, дающие представления о взаимодействии с учителями на занятиях. «Самое важное достоинство преподавания состоит в живости ведения урока (чего у нас нет) и в том, что класс принимал деятельное участие в уроке, то есть не спал и не занимался посторонним, а для предотвращения этого преподаватель должен преподавать живо, увлекательно, чтобы заставить учеников полюбить предмет. У нас же, за редким исключением, на уроках положительно спят» [2.С.10].

На вопрос «В чем вы видите недостатки нашей средней школы?» авторы анкеты получили следующие ответы. Они отмечали, что основным недостатком школы были казенный дух, казенное отношение, казенное преподавание. «Преподавание поставлено плохо, преподаватели и их обучение плохи. Нет любви к делу, педагоги не знают и не понимают учеников» [2.С.17]. Нелюбовь к своему делу и непонимание учеников, таким образом, создают проблемы с успешным преподаванием, развитием индивидуальности учеников, уважением учеников. В некоторых анкетах была сделана попытка установить причины недостатков современной школы. По мнению авторов анкеты, не у всех это получилось. Но если попытаться сгруппировать причины, выделенные учащимися, то к ним относятся:

1. «Общий строй жизни». Учителя дореволюционной школы должны были сеять не только светлое и доброе, но и придерживаться определенных политических взглядов (в основном правительственных). Отсюда ограниченность в содержании образования, методах обучения – отсутствие свободы, которое и порождало формализм в преподавании.

2. Личность и профессионализм педагогов. Как отмечают сами учащиеся, неумение и неспособность преподавать и понимать душу воспитанника. Напомним, что учителями гимназий и училищ, как правило, становились люди с университетским образованием, которые не нашли себе другой государственной службы. Поэтому такая работа становилась обузой, мукой. И не в этом ли причина отсутствия «духовной связи» с учениками.

3. Проведение контроля и оценивания. Респонденты не скрывали своего отношения к экзаменам, которые превращаются в лотерею, «игру с сюрпризами», в которой многое зависит от учителя. Оценка в таких случаях служит методов воспитания (методом укрощения, покорения).

4. Субъективное отношение по конфессиональному признаку.

На вопрос «Что отрадного вы видите в школьной жизни?» есть очень детские ответы: «каникулы», «спасительный звонок и перемены», «получение аттестата», «школьное товарищество». Но, к сожалению, больше разочарований в ответах 18-19-летних учеников: «школьная жизнь с ее предрассудками и преподавателями –калечище молодых жизней», «школа является очагом заразы, порчи, местом, где идеалы вянут» [2.С.21].

Материалы данной анкеты дают представление о том, что в большинстве случаев учащиеся не были удовлетворены взаимоотношениями, преподаванием педагогов. Многие тяготились нахождением в школе. Достаточно откровенные ответы учащихся средней школы дают представление о взаимоотношениях педагогов и учеников в школеначала XX века.

Библиографический список:

1. Вахтеров, В.П. Нравственное воспитание и начальная школа [Текст]/ В.П. Вахтеров. - М.: Русская мысль, 1901. 241 с.
2. Марков, В.Н. О школьной молодежи [Текст]/В.Н. Марков. – М.: Типолит. Кушнерева. – 1913. С.10
3. Стоюнин, В.Я. Педагогические сочинения [Текст]/В.Я. Стоюнин. – СПб.: Типография училища глухонемых, 1897. С.367.

УДК 37.02

ББК 74.202.4

**Освоение понятия «образовательная технология» посредством
игрового задания**

Тушинолобов Петр Иванович,

*к.п.н., доцент кафедры управления развитием образования
Омский государственный педагогический университет, г. Омск
электронная почта: tpiomsk@rambler.ru*

Аннотация. В статье описывается опыт изучения понятия «образовательная технология» по дисциплине «Проектирование образовательных систем. Образовательные технологии». Понятие осваивается в ходе интерактивного игрового задания с последующей групповой рефлексией.

Ключевые слова: технология, образовательная технология, игровое задание.

Актуальность темы определяется необходимостью освоения педагогами понятия «образовательная технология» в связи с введением нового закона об образовании, федеральных государственных образовательных стандартов и внедрением компетентностного подхода в образовательную практику.

Понятие «образовательная технология» является дискуссионным. В документах ЮНЕСКО употреблялось сходное понятие «технология обучения», но оно не являлось общепринятым в традиционной педагогике. Под технологией подразумевался «системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических человеческих ресурсов и их взаимодействия» [1].

Под технологией в широком смысле «понимается совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» [2].

По В.П. Беспалько педагогическая технология — «это содержательная техника реализации учебного процесса» [3].

Некоторые исследователи педагогическую технологию считают алгоритмом действий ученика и учителя, обеспечивающим достижение намеченного образовательного результата.

Свои определения педагогической технологии дают Б.Т. Лихачёв, И.П. Волков, М. Чошанов, В.М. Монахов, М.В. Кларин и другие исследователи.

В педагогике есть два принципиальных подхода к образовательной технологии. Один подход говорит о многообразии образовательных технологий. Г.К. Селевко описано около сотни образовательных технологий [4]. Все они направлены на совершенствование существующего образовательного процесса. Другой подход гласит, что все описанные технологии направлены на сохранение существующего группового способа обучения (ГСО) (классно-урочная и лекционно-семинарская системы) и не являются технологиями, так как не дают результатов, которые проектируют педагоги. Надо не совершенствовать, а коренным образом реформировать систему образования. В этом случае, создающиеся новые технологии, и будут образовательной технологией принципиально иного способа обучения (коллективного)[5].

«При множестве определений понятия "педагогическая технология" большинство специалистов объединяют их четырьмя принципиально важными положениями:

- планирование обучения и воспитания на основе точно определённого желаемого эталона;
- программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика;
- сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным эталоном как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов;
- коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса» [6].

Не вовлекаясь в дискуссии относительно понятия «образовательная технология», мы будем понимать в данной статье под образовательной технологией следующее. Образовательной технологии присущи такие признаки:

- набор действий обучающихся и обучаемых;
- определённое их количество;

- определённая их последовательность;
- соответствие образовательного результата цели.

Образовательная технология имеет инвариантную часть и вариативную. Инвариантная часть совпадает с понятием «технология». Вариативная часть зависит от профессионализма и личностных качеств педагога и обучающихся.

Наша позиция заключается в том, что образовательная технология не есть только нечто внешнее по отношению к педагогу. Образовательная технология – это то, как педагог обучает, развивает и воспитывает. При этом, у каждого педагога своя образовательная технология, которую можно выявить только в деятельности и рефлексии. Педагог может бессознательно работать технологично, не осознавая, как он это делает. И в этой технологии будет две части: собственно технологическая и компетентностная (тесно связанная с его личностью и профессионализмом).

Покажем на конкретном примере как осваивать образовательную технологию на курсе «Проектирование образовательных систем. Образовательные технологии» по программе профессиональной переподготовки «Менеджмент организации» на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки ОмГПУ в группе МвО 14 /2.

Цель учебного занятия - создать условия для освоения понятия «образовательная технология» в форме игрового задания. Всего на курс отводится десять часов лекционных и шесть практических. Игровое задание предлагается на одном из практических занятий.

В начале занятия преподаватель проводит беседу, в ходе которой выясняет, что слушатели понимают под технологией и образовательной технологией. В ходе беседы выясняется, что знания о данных понятиях крайне скудные и противоречивые. Диагностика на входе показывает уровень информированности близкий к нулю.

В ходе дальнейшего разговора преподаватель узнаёт у слушателей, кто из них умеет делать бумажный самолетик. Все слушатели на основе опроса

делятся на две группы (умеющие и не умеющие). Преподаватель задает уточняющие вопросы и выясняет, что из четырнадцати слушателей:

- шесть умеют делать самолётики;
- четыре думают, что умеют;
- шесть не умеют.

Преподаватель раздаёт бумагу (листы формата А4) и предлагает всем слушателям, которые умеют и думают, что умеют, изготовить бумажные самолётики и продемонстрировать своё умение. Пока десять слушателей выполняют задание, преподаватель читает остальным лекцию о том, как изготавливать бумажный самолётик.

Затем идёт проверка выполненного задания первыми двумя группами. Выясняется, что из десяти слушателей сделали самолётики, которые летают, восемь человек. Двое из категории, думающих, что умеют, перешли в группу не умеющих. Восемь человек, которые подтвердили своё умение, получают задание описать технологию изготовления бумажного самолётика.

В это время слушатели после лекции пытаются применить полученную информацию на практике. У двоих это получается.

Один из описавших технологию делится со всеми своим вариантом. Слушатели, у которых самолётик не получился, пытаются вновь сделать самолётик. Преподаватель снова проверяет получившийся результат. После озвучивания описанной технологии и лекции количество не умеющих сокращается до четырёх. Тогда преподаватель предлагает умеющим слушателям помочь не умеющим, но так, чтобы они самолётик сделали сами при минимальной помощи умеющих. После этого оставшиеся четверо слушателей сделали самолётики и продемонстрировали их полёт.

Преподаватель даёт задание разделить на три группы и провести рефлексию образовательной технологии, которая использовалась на занятии для обучения слушателей изготовлению бумажного самолётика.

Слушатели рефлектируют и выдают три варианта рефлексий, которые озвучиваются и обсуждаются.

Технология обучения изготовлению бумажного самолетика (группа №1).

Цель: научить обучающихся изготавливать бумажный самолетик.

Этапы занятия:

I. Организационный момент.

На данном этапе преподаватель выявил обучающихся с имеющимися навыками по изготовлению бумажного самолетика (подгруппа № 1) и обучающихся, не имеющих таких навыков по их личным ощущениям (подгруппа № 2).

II. Промежуточная аттестация.

Преподаватель определил достоверность предполагаемых навыков изготовления бумажных самолетиков опытным путем. А именно, обучающиеся, которые предположили, что могут сделать бумажный самолетик, – получили задание его изготовить. После апробации бумажных самолетиков выяснилось, что не все обучающиеся подгруппы № 1 владеют данным умением. Следовательно, обучающиеся, не справившиеся с поставленной задачей, перешли в подгруппу № 2.

III. Смысловой.

Работа на этом этапе строилась следующим образом.

1) Обучающиеся подгруппы № 1 получили задание описать технологию изготовления бумажного самолетика.

2) Обучающиеся подгруппы № 2 прослушали лекцию по изготовлению бумажного самолетика.

IV. Вторая промежуточная аттестация.

После полученной информации обучающиеся подгруппы № 2 приступили к изготовлению бумажных самолетиков. Некоторая часть обучающихся данной подгруппы справилась с заданием.

V. Презентация технологии изготовления бумажного самолетика.

Обучающийся из подгруппы № 1 представил свою технологию изготовления бумажного самолетика.

VI. Итоговая аттестация.

Обучающиеся, которые на данный момент не справились с заданием сделать бумажный самолетик, снова пробуют его изготовить. На этом этапе идет проверка результатов – достигнута цель или нет.

VII. Рефлексия.

Происходит осознание полученной информации, обобщение полученных знаний, умений и навыков.

Технология обучения изготовлению бумажного самолетика (группа №2).

Цель: научить обучающихся изготавливать бумажный самолетик.

Этапы реализации технологии:

1. Постановка проблемного вопроса: как вы думаете, умеете ли вы изготавливать бумажный самолетик?

2. Дифференциация обучающихся в соответствии с их мнениями об умении изготавливать бумажный самолетик.

3. Определение группы специалистов. Задание: подтвердить на практике свое умение изготавливать бумажные самолетики и апробировать их в полете. Те, кто доказал свое умение, должны были разработать свою технологию по изготовлению бумажного самолетика.

4. Остальным обучающимся было предложено выслушать лекцию и по ее материалам изготовить бумажный самолетик.

5. Представитель от группы специалистов объяснил свою технологию. Тем обучающимся, у кого не получилось ранее изготовить бумажный самолетик, посоветовали под руководством специалиста изготовить самолетик.

6. Подведение итогов: апробация самолетиков. Вывод о том, что все обучающиеся справились с поставленной целью.

7. Рефлексия.

Технология обучения изготовлению бумажного самолетика (группа №3).

Цель: обучить всех слушателей изготавливать бумажные самолетики.

1. Опрос слушателей по критериям и разделение их на группы:

1 группа - умеют делать самолетики;

2 группа - думают, что умеют делать самолетики;

3 группа - не умеют делать самолетики.

2. Показ полета самолетика (мотивация).

3. Проверка умений делать бумажный самолетик у 1 группы слушателей, в результате которой было выявлено, что двое слушателей не умеют делать самолетик.

4. Чтение лекции для 2 и 3 группы слушателей.

5. Проверка умений делать бумажный самолетик у 2 и 3 группы, в которой выяснилось, что только двое слушателей справились с заданием.

6. Привлечение для объяснения слушателя, который умеет делать бумажный самолетик с использованием схемы его изготовления.

7. Проверка умения изготавливать бумажные самолетики у 2 и 3 группы слушателей, в ходе которой все обучающиеся справились с заданием.

8. Подведение итога: результат соответствует цели.

9. Рефлексия по группам (описание технологии изготовления бумажного самолетика).

В заключительной беседе разводятся понятия «технология» и «образовательная технология». Уточняется, почему количество шагов в рефлексиях технологий оказалось разным. Слушатели начинают различать технологию изготовления бумажного самолётика и технологию обучения изготовлению бумажного самолётика (образовательную технологию).

Рефлексия всего занятия показывает, что слушатели освоили понятие «образовательная технология», умеют его отличать от «технологии», чётко осознают существенные признаки образовательной технологии. Кроме этого, в учебном занятии различаются его содержание (технология освоения понятия «образовательная технология»), содержание учебного материала (технология изготовления бумажного самолётика), форма учебного занятия (практическое занятие с игровым заданием и его рефлексией) и формы учебного материала (беседа с диагностикой, текст о технологии изготовления бумажного самолётика и интерактивное игровое задание).

Таким образом, цель учебного занятия достигнута: результат соответствует цели. Все слушатели освоили понятие «образовательная технология» не только на теоретическом, но и на практическом уровне.

Библиографический список

1. Образовательные технологии [Электронный ресурс] / Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>, свободный (Дата обращения 13.11.2015 г.)
2. Аркусова, И.В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (структурно-логические таблицы и практика применения) [Текст] / И.В. Аркусова. - М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. - 126 с.
3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
5. Дьяченко, В.К. Основное направление развития образования в современном мире [Текст] / В.К. Дьяченко. - М.: Школьные технологии, 2005. - 512 с.
6. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / под. общ. ред. А.П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. / А.П.Чернявская, Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова. – Ярославль; Изд-во ЯГПУ, 2012. - 311с

УДК 373.2

ББК 74.105

Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста через систему совместной деятельности

*Утёмов Вячеслав Викторович,
кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО
«Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров*

utemov@dr.com

*Козлова Анастасия Дмитриевна,
студентка группы ПСП-41 по специальности
050400.62 «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»,
г. Киров*

электронная почта: asyaBerezina@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема психолого-педагогических условий формирования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрено понятие семейных ценностей, его виды и функции, а также формы и методы формирования семейных ценностей.

Ключевые слова: семейные ценности, совместная деятельность, формирование дошкольников

Семья является первостепенным институтом социализации ребенка, имеет непосредственное значение для его всестороннего развития. Семья – основанная на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью [2]. От семьи во многом зависит становление ребенка как личности. Именно в семье ребенок впервые ощущает любовь и заботу, учится их проявлению. В семье закладывается отношение к себе, другим людям, миру, природе.

Однако далеко не все семьи в полной мере используют весь комплекс возможностей открытия мира семьи своему ребенку. Причины разные: одни родители не хотят, другие не могут правильно рассказывать и показывать, поскольку не обладают нужным опытом и т. д.

По статистике 80% всех семей в течение 2-3 лет, разводятся, а в некоторых регионах нашей страны на 100 родов приходится 130 абортов.

Поэтому, семейные ценности должны быть заложены в личности ребенка с самого раннего возраста, в том числе через дошкольную образовательную организацию.

Действующий федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует необходимость формирования семейных ценностей у детей дошкольного возраста в рамках освоения социально-коммуникативного направления развития. В проектах образовательных программ дошкольного образования ставятся задачи по формированию семейных ценностей, уважительного отношения к семье и активного участия в семейных делах у детей на всех этапах дошкольного детства [1, с. 189].

Семейные ценности – это положительные и отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества – родительства – родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями [4, с. 55].

И.С. Кон выделяет следующую классификацию семейных ценностей: 1) ценности супружества; 2) ценности, связанные с демократизацией отношений в семье; 3) ценности родительства, воспитания детей; 4) ценности родственных связей; 5) ценности, связанные с саморазвитием; 6) ценности внесемейных коммуникаций; 7) ценности профессиональной занятости. Для дошкольников актуальными являются ценности, связанные с родством: ценность принадлежности к семье, ценность наличия ближних и дальних родственников, ценность семейной истории и семейных традиций.

Для формирования семейных ценностей детей старшего дошкольного возраста используют:

– работу с пословицами, запечатлевшими народную мудрость относительно проблем семейных отношений и воспитания (сочинение сказки по пословице «Не нужен и клад, коли в семье лад»);

– творческие проекты по искусству семейного времяпровождения (семейные праздники, посвященные Дню матери, технологии создания семейного древа и т. д.);

– кейс – технологии, посвященные семейным конфликтам и ролевые игры (игры «дочки-матери»). В использовании кейс – технологий и ролевых игр важно побыть в разных ролях, чтобы почувствовать мотивы каждого члена семьи, каждый эпизод, в которой реплики анализируются учителем и сверстниками.

– симуляции речевой психотехники – моделирование речевого обращения к члену семьи в разных ситуациях (игры-беседы, которые могут раскрывать несоответствие мнений в семье, необходимость обсудить плохое поведение ребенка, разговор с членом семьи, который зол или расстроен, убеждение его в справедливости выбора данного решения).

Можно выделить ряд структурных компонентов формирования семейных ценностей:

1. Когнитивный компонент. У членов семьи формируются определенные когнитивные представления о семье, так называемый набор когнитивных схем. Под ним подразумеваются убеждения членов семьи относительно друг друга, общества, мировосприятия, о том, какие черты, роли преобладают в семье, какова роль каждого элемента семейной системы. К старшему дошкольному возрасту ребенок может перечислить признаки семьи и охарактеризовать их. С опытом у ребенка складывается определенный образ семьи, и не только своей семьи, а семьи как таковой, то есть образ идеальной семьи как образ идеального взрослого. Ребенок в старшем дошкольном возрасте уже может описать, как должна выглядеть идеальная семья, то есть изобразить ее так называемый портрет. При этом ребенок может дать сравнительную характеристику своей семьи и идеальной, оценить поведение взрослых членов своей семьи и сиблингов [5, с. 177].

Т.А. Куликова пишет, что многочисленные исследования показывают, что в благополучных семьях дети имеют положительные представления о

родителях и семье как таковой. А в неблагополучных семьях, напротив, у детей складываются негативные представления. Сложившийся в детстве образ семьи во многом будет определять морально-ценностные установки в отношении своей собственной семьи у ребенка во взрослом возрасте [3, с. 199].

2. *Эмоционально-мотивационный компонент.* Данный компонент включает в себя эмоции, чувства, отношения, побуждения относительно членов своей семьи. При благоприятном формировании принадлежности к семье ребенок чувствует себя нужным, желанным, любимым, он доверяет другим членам семьи, чувствует себя защищенным в своей семье, проявляет интерес, желание и инициативу во взаимодействии с членами семьи. Ребенок не стесняется говорить о своих чувствах и с уважением относится к чувствам других. В свою очередь ребенок уверен во взаимности чувств и отношений к нему со стороны других членов семьи.

3. *Поведенческий компонент.* На поведенческом уровне ребенок совершает определенные действия и поступки по отношению к семье: поддерживает, сопереживает, пытается оказать помощь, участвует в совместных семейных делах и т. д., поведение ребенка выстраивается на основе его представлений, отношений, мотивации. Поведение это зависит от правил, которые приняты в той или иной семье. Если в семье принято открыто выражать свою точку зрения, эмоциональные состояния, проявлять заботу, поддержку, то наиболее вероятно, что в семье благоприятный психологический климат, который обеспечивает ребенку налаживание социальных связей более широкого уровня: в группе сверстников в детском саду и с другими взрослыми.

Большую роль в становлении поведенческого компонента принадлежности к семье у ребенка играет механизм подражания. Ребенок перенимает способы поведения и деятельности у взрослых, которые, в свою очередь, являются образцом-ориентиром, авторитетом. Так, например, если взрослые члены семьи с уважением относятся к мнению ребенка, вежливы в общении, демонстрируют заботу и внимание, проводят вместе с ним время, то ребенок подсознательно перенимает подобную модель поведения.

Очень важно, чтобы ребенок чувствовал принадлежность к своей семье на всех трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом.

Также очень важно в формировании семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста использовать в основе ведущий вид деятельности этого возраста – игровую деятельность. Для разработки технологии формирования семейных ценностей в исследовании используем: психологические игры, ролевые игры, сказкотерапию, музыкотерапию и т.д.

Для формирования когнитивного компонента можно использовать сказкотерапию, например, ребенку предлагается сочинить сказку о семье, в которой он расскажет о вымышленных героях, их профессиях и увлечениях. В этом задании ребенку также можно предложить готовые игрушки или картинки, на основе которых дошкольник может сочинить свою историю. Это задание может быть как формирующим (представления о семье, профессиях), так и диагностическим для психолога, так как ребенок, скорее всего, будет опираться на образ своей собственной семьи в сочинении сказки.

Эмоционально-мотивационный компонент можно формировать, используя ролевую игру.

Ход совместной деятельности:

(Слышится плач ребенка)

Психолог: Ребята, кто это плачет? Достает из коляски куклу-пупса...

Кто это?

Дети: малыш!

Психолог: Как вы думаете, почему он плачет? Кто ему нужен?

Дети: ему нужны мама и папа.

Воспитатель: Конечно, малышу нужны мама и папа. Значит, ему нужна семья.

Дети высказывают желания по распределению ролей

Каждый ребенок рассказывает о выбранной в игре роли.

Ребенок – мама. Я буду заботиться о всех членах семьи, готовить еду, стирать одежду.

Ребенок – папа. Я буду зарабатывать деньги, помогать маме по дому и хозяйству, следить за чистотой машины и ездить за покупками.

Воспитатель: можно в нашей семье я буду бабушкой? А что делает бабушка?

Дети: бабушка читает внукам сказки, воспитывает их, печет пироги, вяжет теплые носочки и красивые вещи.

Воспитатель: Что делают дети в семье?

Ребенок - дочь: помогаю маме и папе.

Психолог: очень хорошо! Теперь у малыша есть мама, папа, сестричка и бабушка. А вот как зовут малыша неизвестно. Как же мама с папой назовут мальчика?

Дети (члены семьи придумывают имя «сыночку»).

После ролевой игры проводят беседу, в которой дети отвечают на вопросы, такие как «В какую игру мы играли?», «Какие роли выполняли Ваши персонажи?», «Что делали Ваши персонажи?» и т.д.

Формируя поведенческий компонент можно использовать, например психологическую игру «мамины помощники». Цель игры – научить детей помогать старшим, выполнять несложную работу по дому. Игра учит детей работать в коллективе. Для игры потребуется игрушечный утюжок, кукольная одежда, тазик с водой, мыло, игрушечная посуда, пластмассовая расческа, куклы. Дети рассаживаются на стульчиках. Психолог просит вспомнить, какими домашними делами занимается их мама. Далее ведущий предлагает детям побыть в роли взрослых и сделать какую-нибудь домашнюю работу. Дальнейший характер игры, в основном, зависит от оборудования: кому-то ведущий может поручить постирать кукольную одежду, кому-то приготовить обед, кому-то отгладить кукольную одежду игрушечным утюжком. Другие игроки в это время могут причесывать кукол, одевать их, водить гулять. После игры ведущий может похвалить их за то, что они настоящие мамини помощники.

Для разработки структуры занятия способствующего решению проблемы формирования семейных ценностей мы взяли за основу структуру креативного занятия НФТМ – ТРИЗ М.М. Зиновкиной [6, 7]. Опираясь на результаты обобщения новых психологических и педагогических концепций обучения, инновационных технологий, на результаты собственных фундаментальных исследований, исследований ученых педагогов и психологов, а также на труды разработчиков теории (технологии) решения изобретательских задачи Зиновкиной М.М. разработаны психолого-педагогические основы Многоуровневой системы непрерывного креативного образования НФТМ–ТРИЗ (непрерывное формирование творческого мышления и развития творческих способностей с активным использованием теории решения изобретательских задач).

Таким образом, учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, нами разработана следующая структура занятий по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста состоящая из 6 блоков (см. рис. 1).

Ритуал приветствия – позволяет спланировать участников группы, создавать атмосферу группового доверия и принятия.

Совместная деятельность с взрослым – представляет собой основное содержание занятия, формирующая семейные ценности, социальные и коммуникативные навыки, развивает высшие психические процессы. Проходит в форме беседы или игры. Здесь используются средства сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии, куклотерапии и т.д.

Разминка – настраивает участников на продуктивную групповую деятельность, позволяет установить контакт, активизировать членов группы, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение. Разминка проводится не только в начале занятий, но и между отдельными упражнениями в случае, если возникает необходимость как-то изменить эмоциональное состояние участников. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности.

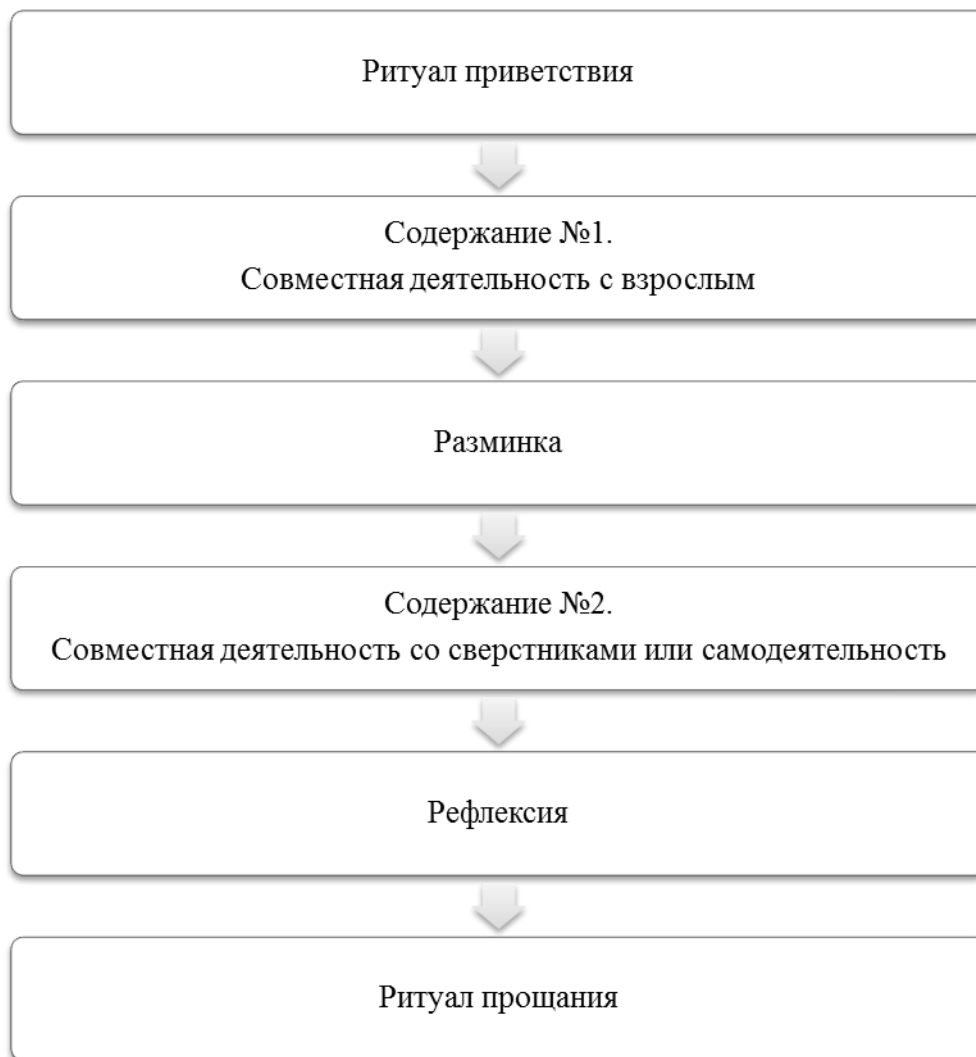


Рис.1. Структура занятий по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста

Совместная деятельность со сверстниками или самостоятельность – также представляет собой основное содержание занятия, но в отличие от совместной деятельности со взрослым представляет собой более творческий процесс, который развивает креативность детей, а также развивает воображение, мышление и коммуникативные навыки. На этом этапе детям можно предложить создание выставки на определённую тематику, сочинить сказку или рассказ, а также ролевые игры или создание театрального представления.

Рефлексия и поведение итогов занятия – предполагает обмен мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось – не понравилось, что показалось самым важным, полезным, что чувствовали, какие мысли приходили в голову и т.д.), а также позволяет обобщить новые знания.

Ритуал прощания – способствует завершению занятия и укреплению чувства единства в группе.

Ошибочно предполагать, что семейные ценности могут сформироваться у ребенка только стихийным путем. Как правило, если не уделять данному процессу должного внимания, то семейные ценности становятся «неполноценным». Упуская определенные детали, родители провоцируют у детей чувство отстраненности, ограниченности, тревоги. Старший дошкольник в силу возраста уже способен дать некую оценку себе и другим людям, характеру отношений внутри семьи, воспринимать и анализировать отношение к себе со стороны окружающих. Взрослые члены семьи в большинстве случаев не замечают, что неправильно взаимодействуют с ребенком.

Именно поэтому необходимо целенаправленно организовывать формирование семейных ценностей детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список:

1. Буланова, Д. Д. Формирование принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста [Текст]/ Д. Д. Буланова // теория и практика общественного развития(2015, № 3)
2. Демографический энциклопедический словарь. [Электронный ресурс] URL: <http://demography.academic.ru/2446>
3. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст]/ Т.А.Куликова. М., 1999. 232 с.
4. Медкова, Д. В. Семейные ценности как объект социологического анализа [Текст]/ Д. В. Медкова // Ломоносовские чтения 2003 г. Студенты. Том №2. – С. 103

5. Минухин, С., Фишман, Ч. Техники семейной психотерапии [Текст]/ С.Минухин, Ч.Фишман. М., 1998. 304 с.

6. Утёмов, В. В., Зиновкина, М. М. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ [Текст]/ В. В.Утёмов, М. М. Зиновкина// Современные научные исследования. Выпуск 1. - Концепт. - 2013. - ART 53572. - URL: <http://e-koncept.ru/2013/53572.htm> - ISSN 2304-120X.

7. Утёмов, В. В., Зиновкина, М. М., Мирошник, Е. В. Развитие системологического мышления в психолого-педагогической технологии НФТМ-ТРИЗ [Текст]/ В. В.Утёмов, М. М. Зиновкина, Е. В. Мирошник // Концепт. – 2015. – № 05 (май). – ART 15167. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15167.htm>. – ISSN 2304-120X.

УДК 37.068

ББК 74.200.58

Добровольческая спортивная деятельность подростков

Утёмов Вячеслав Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО

«Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

электронная почта: utemov@dr.com

Попова Алёна Юрьевна,

магистрант группы ПУМЗ-11 по направлению подготовки 44.04.01

Педагогическое образование,

профиль: управление проектами и программами в образовании

ФГБОУ ВПО «Вятский государственный

гуманитарный университет», г. Киров

электронная почта: alyena-popova@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «волонтерство» и «спортивное волонтерство». Рассмотрена история появления терминов,

причины вовлечения подростков в волонтерскую деятельность, а также приведены основные задачи спортивных волонтеров.

Ключевые слова: волонтерство, спортивное волонтерство, добровольческая деятельность.

В России в настоящее время происходят кардинальные перемены в социальной, экономической, политической, духовной сферах общества. В чаще всего эти изменения затрагивают формирование и развитие личности молодого поколения. Вместе с тем, молодежный возраст – период важнейших событий в жизни человека, формирования мировоззрения, а также период социальных и профессиональных ориентиров. Подростковому и юношескому возрасту свойственно стремление к новому, необычному, рискованному, что часто приводит к асоциальным формам поведения. Одним из самых эффективных средств профилактики и коррекции девиантного поведения подростков является поддержка их инициатив. Самостоятельная инициативная общественная деятельность подростков и молодых людей является способом самоопределения, утверждения себя как личности, возможностью проверки и развития способностей, процессом накопления жизненного и делового опыта.

Разработкой научно-педагогических основ жизнедеятельности детских и молодежных самоуправляющихся объединений традиционно занимались известные отечественные педагоги: В.А. Караковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и многие другие. Психолого-педагогические аспекты проблемы характеризовались в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Л.И. Божович, А.Н. Лутошкина, А.Г. Макеевой, А. Маслоу, Р. Мертона, Н.Д. Никандрова, М.И. Рожкова, Л.И. Уманского, А.С. Чернышева и др. В их работах изложены основные подходы к решению проблем построения жизненных стратегий, способов преодоления трудностей в развитии личности, профилактик девиантного поведения; раскрытию значения педагогического сопровождения в воспитании подрастающего поколения [2].

Добровольческая деятельность на благо общества всегда рассматривалась как неотъемлемая составляющая проявления гражданского самосознания личности. Во Всеобщей декларации добровольчества, принятой на XVI Всемирной конференции добровольцев Международной ассоциации добровольческих усилий в Амстердаме в январе 2001 г., объявленного Годом добровольцев, отмечается, что добровольчество — фундамент гражданского общества, оно приносит в жизнь потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости. В Декларации подчеркивается, что добровольчество — способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста через осознание человеческого потенциала [4].

В современной научной литературе существуют множество трактовок понятия «волонтерство». Герасимова В.Д., Кузьменко И.В. дает следующее определение «волонтерство или волонтерская деятельность - это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение.» Добровольцы, с точки зрения закона РФ - физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности) [1].

Важно, не только то, что это безвозмездный труд, а то, что он способствует развитию самого волонтера. Волонтерство (в русской терминологии — добровольчество) — «это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан — добровольцев» [5].

В России волонтерское движение стало зарождаться в конце 1980-х годов прошлого столетия, хотя, если заглянуть в историю, оно существовало всегда,

например, в виде службы сестер милосердия, тимуровского и пионерского движений, всевозможных обществ охраны природы и памятников.

За последние двадцать лет понятие "волонтер" сильно изменилось. Если в 1980-е годы волонтеры ехали на целину и получали за свою работу зарплату, которой государство компенсировало тяжелые условия жизни. Добровольность работы на субботниках, уборках урожая или шефской работы была зачастую тесно связана с обязательностью и общественным принуждением. Никакого закона о добровольческом труде в советской России не было. Понятие, содержание и форма волонтерского труда в современной России начинает формироваться в 1990-е годы, с возникновением некоммерческих, общественных и благотворительных организаций.

В связи с растущим числом социальных проблем, в решении которых при сложившейся экономической ситуации волонтеры стали незаменимы, волонтерское движение стало развиваться. Появились люди, которые добровольно готовы потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку.

Конкретно понятие «волонтер» раскрыто в Федеральном законе от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». Синонимом слова «волонтер» является слово «доброволец». Согласно этому документу волонтеры – это граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации[6].

Исследователи выделяют следующие причины вовлечения подростков в волонтерскую деятельность:

1. Психологическая потребность быть нужным человеку;
2. Интерес к выбранной деятельности, т. к. она изобилует нестандартными подходами и новыми возможностями;
3. Общение, расширяется география знакомства с волонтерами из других организаций, городов;

4. Возможность поделиться своим и приобрести новый опыт [7].

В своей деятельности волонтеры придерживаются общих морально-этических норм:

1. Волонтер не может требовать и принимать материальное вознаграждение за свою работу.

2. В своей деятельности волонтер всячески избегает какой-либо дискриминации на основе возраста, пола, национальности, вероисповедания, сексуальной ориентации, того или иного физического или психического расстройства, языка, социо-экономического статуса или иного признака, оговоренного в законе.

3. Волонтер не имеет права осуществлять действия, которые могут оскорбить или унизить честь и достоинство людей [2].

В последнее время в нашей стране отмечается заметный рост интереса к волонтерству и благотворительности в целом. Важную роль в этом сыграл социальный заказ на волонтерское движение в преддверии Олимпиады в Сочи и Чемпионата мира по футболу в 2018 году. Волонтеры готовы посвящать свое время, навыки и энергию на продвижение новых идей, помощь стране и гражданам, работе на общественное благо.

Спортивное волонтерство как разновидность волонтерской деятельности – новое направление в молодежной среде. На сегодняшний момент ни одно крупное спортивное мероприятие не может обойтись без эффективной работы волонтеров. В зависимости от масштаба мероприятия количество волонтеров может достигать десятки и даже сотни тысяч человек [2].

Крупные спортивные события, которые состоялись в России, XXVII Всемирная летняя Универсиада в 2013 году в г. Казани, XXII Олимпийские Зимние Игры и XI Паралимпийские Зимние Игры 2014 года в г. Сочи, а также пройдут в ближайшей перспективе - Чемпионат мира по футболу в 2018 году по-новому предлагают взглянуть на развитие молодежного добровольческого движения в России.

Основными задачами спортивных волонтеров, на наш взгляд, является:

- обслуживание мероприятий;
- помощь в организации церемонии;
- лингвистические услуги;
- взаимодействие с организационными комитетами;
- работа с прессой;
- ведение протоколов;
- помощь в организации антидопингового контроля;
- размещение гостей, прибытие и отъезды спортсменов, медицинское обслуживание, услуги по организации питания, а также судейство на соревнованиях.

Добровольческая деятельность позволяет знакомиться с очень разнообразными сферами жизни, о которых подростки могли и не подозревать. Границы их жизненного пространства значительно расширяются. Волонтерские детские и молодежные объединения привлекательны для современной молодежи, обеспечивая им возможность свободного общения и интересных дел со сверстниками.

Реальное участие в жизни общества не проходит бесследно, приобретенный опыт ложится в основу той позиции, которую будет занимать человек в течение всей жизни. Молодой человек, реализовавший себя в социально значимой деятельности, принимающей непосредственное участие в жизни общества, не будет бояться ответственности, будет созидателем, сможет работать в команде, вести и быть ведомым, то есть человеком, обладающим лидерской позицией.

Таким образом, спортивное волонтерство – это важная часть современного общества. Добровольчество помогает развивать общественно значимые качества личности, а также решать конкретные социальные задачи. Особую актуальность волонтерская деятельность приобретает в современных российских условиях, т.к. в нашей стране добровольчество имеет глубокие исторические корни, помощь нуждающимся – одно из важнейших положений

православной идеологии. Волонтерство несет в себе множество перспектив, как для членов добровольческих организаций, так и для общества в целом.

Библиографический список:

1. Азарова, Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: Дисс...канд. псих.наук : 19.00.01 [Текст]/ Е.С. Азарова. - Кемерово. – 2008. – 192 с..
2. Акимова, Е.В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений. Автореферат дисс...канд. пед. наук, [Текст] / Е.В. Акимова – Рязань. – 2006. – 21 с..
3. Волонтерское движение в России. Справка [Электронный ресурс]: [http:// www.rian.ru/spravka/20100521/ 236982093.html](http://www.rian.ru/spravka/20100521/236982093.html)
4. Всеобщая декларация добровольчества. [Электронный ресурс]: <http://www.social.jaba.m/facture/declaration/>
5. Герасимова, В.Д., Кузьменко, И.В. Волонтерство как фактор развития социальной компетенции студентов вуза [Текст] / В.Д.Герасимова, И.В. Кузьменко // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10 . – С. 174-175;
6. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». [Электронный ресурс]: <http://base.garant.ru/104232>
7. Этический кодекс добровольца. [Электронный ресурс]: <http://www/svoboda-iniciativ.ru>

УДК 37.068

ББК 74.200.58

Добровольная деятельность и волонтерство как объект исследования

Утёмов Вячеслав Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

*ФГБОУ ВПО «Вятский государственный
гуманитарный университет», г. Киров*

utemov@dr.com

Татаринов Михаил Николаевич,

магистрант группы ПУМ-11 по направлению подготовки

44.04.01 Педагогическое образование,

профиль: управление проектами и программами в образовании ФГБОУ

ВПО «Вятский государственный

гуманитарный университет», г. Киров

электронная почта: mihail.tatarinov.94@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена обзору трактовок понятия «волонтерство». Сравниваются российские и зарубежные определения понятия волонтерства. Доказывается, что зарубежные трактовки понятия преимущественно базируются на прагматизме, в то время как подход российских ученых к определению волонтерства более социален.

Ключевые слова: волонтерство, добровольчество, добровольная деятельность

Волонтерство – это особый взгляд на жизнь, своеобразное мировоззрение впитавшее в себя все самое достойное из созданного в мировом педагогическом пространстве за много столетий [5]. Добровольная помощь, оказываемая человеком или группой людей обществу в целом или отдельным людям, не преследует целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста. Она может принимать различные формы: от традиционных видов взаимопомощи до совместных усилий тысяч людей.

Понятие добровольной помощи включает в себя действия, предпринимаемые на местном, общенациональном и международном уровнях. Добровольцы играли и продолжают играть значительную роль в развитии прогресса и повышении общего уровня благосостояния индустриально

развитых и развивающихся стран. Обратимся к трактовкам понятия «волонтерства» разных авторов.

Определение волонтерства разработанное варшавским Центром волонтерства, отразило наиболее существенные черты этой формы активности: «волонтерство это добровольная, сознательная и бесплатная деятельность на благо других, выходящая за рамки дружественных и семейных отношений» [6]. Сравнивая с определением из пособия «Добровольцы – ценный источник» М.Олчмана, П.Джордана: «волонтерство – это неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других [12]. Любой, кто сознательно и бескорыстно трудится на благо других, может называться волонтером», по моему мнению, два данных определения похожи. Первое отличается тем, что «волонтерство» выходит за рамки дружеских отношений. Заметим, что данные определения имеют место быть, потому что, занимаясь волонтерской деятельностью нужно четко осознавать и понимать всю тяжесть данной работы. Порой она не всегда оправдывает наши ожидания, не всегда бывает благодарной. Еще нужно учитывать, что помощь оказывается не за какую-либо плату, а безвозмездно, иначе определение утратит свой смысл.

Американские исследователи Х. Анхер и Л. Саламон провели анализ дефиниций волонтерства в различных странах и доказали, что английский и американский концепт «volunteering», французский «voluntariat», итальянский «voluntariato», шведский «frivilligverksamhet» и немецкий «ehrenamt», несмотря на похожий перевод, имеют разную историю возникновения и разное культурное и политическое значение [1]. Проанализировав целый ряд исследовательских работ, ученые пришли к выводу, что в Австралии и Великобритании волонтерство определяется как институт гражданского общества, как общественный сектор. Данный сектор отделен от государства и бизнеса. В других странах исследователи волонтерства в определениях особое внимание уделяют сфере общественных услуг и общественной пользе от них.

Определение понятия «волонтерства» зависит от уровня его рассмотрения: международного, национального, локального. Проанализировав

точку зрения вышеназванных авторов, можно сказать, что в основе всех определений волонтерства лежит важность волонтерского труда, которая включает в себя сочетание определенных характеристик, таких как: измерение времени (время, занятое на какое-либо занятие или поручение, а также полный или неполный рабочий день); экономический аспект (оплачивается работа или нет), а также социальный аспект (волонтер представляет какую-либо организацию или работает самостоятельно.) Например, в Европе и США в определение волонтерства входит частичная занятость без какой-либо оплаты, а для трактовки волонтерства во многих развивающихся странах характерно частично оплачиваемая занятость и неполный рабочий день.

М. С. Шерадено определяет волонтерство как «услуги, которые оказываются в организованной форме существенного участия и вклада в местном, национальном или мировом сообществе, которые признаются и ценятся обществом с минимальной денежной компенсацией для участников» [2, с. 147]. Схожее определение выделили исследователи американского университета имени Д. Хопкинса. Они более 20 лет изучают волонтерский труд по всему миру и определяют волонтерство «как комплекс мероприятий, как реализованный в свободное время вид работы без всякой денежной компенсации...» [3, с.224]

С точки зрения европейских исследователей, «волонтерство - это сумма действий, которые граждане осуществляют друг для друга безвозмездно по своей доброй воле». Самое главное в данном понятии - это система взаимосвязанных действий и взаимодействие между индивидами. В определениях понятия «волонтерство» и «волонтерская деятельность» крайне важен акцент на социальном и экономическом эффекте. С одной стороны, он обозначен как «...пробуждение потенциала членов общества для улучшения качества их жизни», а другой стороны, выражается через определение волонтерства «как одного из видов продуктивной деятельности, как труда, который добавляет ценность использованию товаров и услуг, чем повышает существенно свою рыночную стоимость» [11, с. 104].

В свою очередь российские исследователи определяют волонтерство как форму благотворительной, общественной деятельности, которую характеризует отсутствие жестких рамок и вовлечение широкого круга субъектов разного возраста и разного пола. И. В. Мерсиянова и Л. И. Якобсон характеризуют «добровольчество (волонтерство) как бескорыстную индивидуальную или коллективную деятельность на благо других людей или общества, как разновидность филантропических практик» [8]. В данном определении, на наш взгляд, речь идет о деятельности как благотворительности, как о помощи нуждающимся и неимущим. Для России характерно сужение поля понятия волонтерства до сферы социальной работы. Авторы часто сводят его определения к бескорыстному характеру деятельности, к проявлению гуманных чувств и милосердия. Л. Е. Сикорская пишет: «Мы рассматриваем волонтерство как форму социального служения, осуществляемого по свободному волеизъявлению граждан, направленного на бескорыстное оказание социальных услуг людям, их поддержку, защиту, личностное развитие» [9]. С данным определением можно согласиться, так как большинство людей, которые занимаются волонтерской деятельностью, не берут какое-либо вознаграждение за свою работу и потраченное время, а наоборот, иногда вкладывают свои финансы для поддержки и защиты какого-либо мероприятия или организации.

Анализ источников показывает, что ученые и исследователи рассматривают волонтерство как «добровольческую социальную работу». Большинство определений, по нашему мнению, характеризуются подчеркиванием процессуального характера волонтерской деятельности; выделением таких функций, как направленная социализация молодежи, сохранение и передача культурных ценностей, духовных традиций, а также обозначением ключевых мотивов волонтеров, носящих альтруистический и вместе с тем прагматический характер.

В связи с поставленной проблемой в современной научной литературе обозначена позиция, согласно которой добровольчество - это труд и не может

являться досугом [10]. Данная точка зрения вряд ли справедлива, так как само понятие «досуг» имеет различные трактовки и не ограничивается в современном понимании только сферой развлечения и удовольствия. Главная идея в том, что досуг способен обеспечить устойчивое удовлетворение физических и духовных потребностей каждого человека, чему в немалой степени способствует волонтерская деятельность в свободное время. Такова позиция Р.А.Стеббинса, которую мы разделяем [4].

В анализе подходов к формированию и определению волонтерства через профессиональную деятельность, а так же деятельность, которая осуществляется в свободное время, объединяющим началом выступает реализация трудовой функции. Благодаря этому основанию проявляется ряд общих характеристик волонтерства, суть которых отражает категория свободы. Речь идет о свободе выбора, свободе волеизъявления, свободе действий волонтеров. Особо подчеркивается, что категория свободы – ключевая для понимания сущности добровольческого труда. Формирование добровольческого труда тесно связано с освобождением труда от всех видов принуждения: социального, экономического, административно-правового, идеологического. Л. А. Кудринская в этой связи разделяет классическое понимание свободы как осознанной социальной необходимости. По ее мнению, свобода базируется на самодостаточности индивида в материальной и духовной сфере [7]. С мнением автора можно согласиться, так как в волонтерстве свобода должна проявляться не только применительно к целеполаганию, но и в реализации объективно-предметной составляющей деятельности.

Сравнивая российские определения понятия волонтерства с зарубежными трактовками, можно выделить ряд существенных отличий. В определениях зарубежных авторов, как правило, отсутствует уточнение объекта труда и конкретизация его результатов. Это связано с тем, что во многом определения отражают черты, присущие самому феномену. Например, широта распространения волонтерства, его сложная неоднозначная структура характеризует зарубежные волонтерские практики. Можно сказать, о

динамичном распространении волонтерства во многих сферах: спорте, политике, культуре, реальном и виртуальном пространствах. К сожалению, в современной России этот процесс только начинается.

Результаты волонтерского труда могут быть связаны во времени с потребностями различных социальных групп «здесь и сейчас», а могут быть ориентированы на будущее. Волонтерство способно затрагивать интересы отдельных людей либо быть ориентированным на территориальную общность или общество в целом. На наш взгляд, главная характеристика волонтерства – это социальная значимость и позитивный характер деятельности. Для российских авторов на первом месте стоит ценность для всего социума, а для зарубежных – ценность для членов различных общностей, социальных групп, самих волонтеров. Зарубежные трактовки понятия преимущественно базируются на прагматизме, в то время как подход России к определению волонтерства (добровольчества) более социален.

Таким образом, обозначенные выше авторские позиции не противоречат, а существенно дополняют друг друга. В качестве основной, ключевой характеристики волонтерства можно выделить социальный смысл. Он исходит из признания объективной значимости феномена для общества, субъективного понимания социальной ценности волонтерской деятельности среди членов этой социальной общности, а также субъективных оценок самими волонтерами ценности деятельности через удовлетворение ее процессом и результатами. Под понятием «волонтерство», в нашем исследовании, мы понимаем широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение.

Библиографический список

1. Anheier, H. K., Salamon L. M. Volunteering in cross-national perspective: Initial comparisons [Text] // H. K. Anheier, L. M. Salamon // Civil

Society Working Paper. – 2011. – N 10. URL: http://eprints.lse.ac.uk/29049/1/CSWP_10_web.pdf (дата обращения: 05.12.2015).

2. Devereux, P. International Volunteers: Cheap help or transformational solidarity toward sustainable development [Text] / P. Devereux // Murdoch University. - 2010. – 407 p.

3. Salamon, M., Sokolowski, S., Haddock, M. Measuring the economic value of volunteer work globally: concepts, Estimates, and a roadmap to the future [Text] / M. Salamon, S. Sokolowski, M. Haddock // Annals of Public and Cooperative Economics. - 2011. - Vol. 82. N3.

4. Stebbins, R.A. Toward a Social Psychology of Stage Fright. In: Sport in the Sociocultural Process [Text] / R.A. Stebbins // Dubuque, IA: W.C. Brown. – 1981. - pp. 156-163.

5. Акимова, Е.В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений: автореф. дис. ... кандидата пед. наук [Текст] / Е.В. Акимова // Рязань: РГПУ. - 2006. – 20 с.

6. Григорьев, И.Н. Специфика организации волонтерства в молодежной среде [Текст] / И.Н. Григорьев // Вестник ТГУ . - 2008.- №12. - С. 100-104.

7. Косова, У.П. Структурно-содержательные характеристики волонтерской деятельности [Текст] / У. П. Косова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. - 2011. - №2. - С.45-54.

8. Потенциал и пути развития филантропии в России [Текст] / под ред. И. В. Мерсияновой, Л. И. Якобсона. // М. : Изд. дом Гос. ун-та - Высшей школы экономики, 2010. - 419 с.

9. Сикорская, Л.Е. Волонтерство как форма трудового воспитания студенческой молодежи [Текст] / Л.Е. Сикорская // ЗПУ . - 2009. - №1. - С.163-168.

10. Сычева, А.В. Добровольческое движение в молодежной среде: состояние и перспективы [Текст] / А.В. Сычева // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. - 2014. - №1. - С.255-262.

11. Управление стратегиями поведения городских общностей: проблемы и возможности [Текст] / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина, П. А. Амбарова, М. В. Певная, А. А. Кузьминчук // Урал. федерал. ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. - 2014. - 200 с.

12. Широбоков, В. Н. Развитие мотивации молодежи как этап организации волонтерской деятельности [Текст] / В.Н. Широбоков // Международный журнал экспериментального образования . - 2014. - №1-2. - С.102-104.