СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
Беличенко В.В.	Образование взрослых – перспективы развития	3
Бражник Е.И., Сундукова Э.И.	Особенности воспитательной работы со студентами - будущими социальными педагогами и специалистами по социальной работе	8
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ		
Жданова М.А.	Процедура оценивания социально-педагогической программы, основанная на междисциплинарном подходе	13
Ермолаева М.Г.	Реализация смыслотворческой активности учителей в процессе обучения в постдипломном образовании	18
Панова Н.В., Баева И.Г., Шрамм В.А.	Особенности управления современной школой и проблемы детской одаренности	26
АСПИРАНТСКИЕ ТЕТРАДИ		
Алтыкат Бюшра	Исторический анализ роли матери в семейном воспитании детей в Турции	36
Гриневич А.Е.	Формирование системных обобщённых знаний и способов деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС среднего (полного) общего образования	43
Третьяков А.Л.	Правовое просвещение на базе районного центра информации	48
Дудковская Е.Е.	Подготовка педагогов к развитию коммуникативной компетенции учащихся при реализации ФГОС	55
Курилов А.В.	Совершенствование педагогических технологий обучения курсантов вузов внутренних войск МВД России с применением дидактической системы инженерной подготовки	58
ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ		
Строганова А.Н., Казмина Л.А.	Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Парикмахерское искусство и визаж»	63
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Belichenko V.V. **ADULT EDUCATION – PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT**. In the article the author reveals the prospects of development of adult education in connection with the processes of integration, humanization and humanitarization, indicates the regional specificity of adult education.

Keywords: adult education, integration, humanization.

Беличенко В.В.*, к.пед.н., первый проректор ФГБОУ ДПО ИНОВ, Санкт-Петербург, E-mail: aragorn-studio@mail.ru*

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ – ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье автор раскрывает перспективы развития образования взрослых в связи с процессами интеграции, гуманизации и гуманитаризации, указывает региональную специфику образования взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, интеграция, гуманизация.

Образование взрослых становится предметом изучении я в региональных условиях развития всей системы образования, причем в условиях специфики их развития. Данная проблема имеет в такой большой стране как Россия свои исторические корни. Специфика российских регионов далеко не одинакова: Сибирь, Средняя Азия, Закавказье, северные ее территории. Поэтому первый вопрос для изучения ее регионального смысла: образовательная среда в свете законов наследственности, ее исторических корней и специфики их проявления в развитии как системы образования в целом, так и отдельных ее социальных компонентов.

Под образовательной средой В.А. Ясвин понимает, что она отражает систему «влияний и условий формирования личности по данному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1, с. 14], т.е. эта система выступает как родовое для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда» и т.п.

На современном этапе развития нашего общества мы говорим о развитии гуманистической парадигмы образования, что означает восстановление в его содержании гуманистических ценностей как человечески значимых ориентиров социальной практики. Гуманистическая направленность определяет суть процесса формирования личности подрастающего человека и реализуется в рамках двух подходов. Сущность первого центрирована на отношениях между обществом и индивидом, педагогом и обучаемым как воспитание, поэтому традиционно предпочтение отдается методам прямого влияния. Второй подход базируется на идее о первостепенной значимости саморазвития человека, свободе его выбора, а

роль педагога видится в сотрудничестве с личностью, самостоятельно решающей задачу своего образования.

Переход к личностной парадигме имеет все основания рассматриваться в качестве ведущей тенденции современного образования и педагогического сознания общества на рубеже тысячелетий. Поскольку высшей ценностью личностно ориентированного образования выступает человек, то смысл и цели образования связывают с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации.

Процессы гуманизации протекают в тесной связи с другой тенденцией – гуманитаризацией образования, которая традиционно понимается как система принципов, присущих гуманитарным наукам и гуманитарным исследованиям. Гуманитарная направленность обеспечивает сознательное восприятие обучающимися действительности, целостное видение ситуаций. Гуманитарный аспект распространяется как на общеобразовательную. Так и профессиональную подготовку специалистов, является в настоящее время особенно актуальным. Его сравнивают с путеводной звездой, необходимой каждому человеку для ориентации и жизненного самоопределения в свободной обществе со свободной (конкурентной) экономикой, для ориентации и самоопределения в своей профессиональной деятельности [2]. События последних лет свидетельствуют о парадоксальном явлении, суть которого заключается в том, что люди с гуманитарным образованием оказались более приспособленными к смене профессий, например, к коммерческой деятельности, чем специалисты с техническим образованием. Узкопрофессиональное образование больше не является достаточной подготовкой к интеграции личности в общество, в любой профессиональной деятельности необходим определенный уровень общей культуры, ориентация в сфере человеческих отношений.

Профессиональная педагогическая подготовка не составляет исключения. В связи с этим возрастает значение гуманитарной направленности подготовки учителя, независимо от профиля его конкретной специальности. Уточним, какие черты наряду с гуманистической и гуманитарной направленностью определяют характер педагогического образования в ситуации инновационных преобразований в сфере национальной образовательной политики. Такими чертами являются интегративность и интеркультурность, информационная контекстность, диверсифицированность процессов и некоторые другие. Каждой из них присуще специфическое своеобразие, поэтому рассмотрим их боле пристально.

Интегративные процессы в содержании образования вообще осуществляются по линии укрупнения профессий и специальностей. Все чаще авторами современных исследований высказываются мысли о том, что профессиональное образование должно все больше интегрироваться с общим и базироваться на нем. Следствием интегративных процессов становится появление образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Считается, что они имеют, в

основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимы сегодня в определеннолй мере каждому специалисту. Эти компоненты получили название «базисных квалификаций» [2]. К их числу наряду с такими качествами личности, как самостоятельность, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания, относят умение ведения диалога и сотрудничества в коллективе, общительность, знание иностранных языков.

Проблематика интегративности профессионального образования разрабатывается в тесной взаимосвязи с идеями о развитии многоуровневой системы. Педагогическое образование не составляет исключения, хотя в отечественной традиции подготовка педагогов в высшей школе реализовывалась единообразно, системно через специальность. Подготовка специалиста не предусматривала отдельных документально завершенных ступеней подготовки, хотя в имплицитной форме они присутствовали, например, когда речь шла о неполном высшем образовании, однако при этом отсутствовал фактор дипломированности по итогам отдельного этапа обучения. Исключение составляет связка колледж – вуз, она вполне может рассматриваться как одно из звеньев многоуровневой системы педагогического образования, которая будет обеспечивать органическую преемственность с общим образованием как между разными своими ступенями, этапами по вертикали (допрофессиональная подготовка, начальное, среднее профессиональное образование, высшее педагогическое образование и последипломное образование), так и между различными его формами, звеньями и учебными заведениями по горизонтали.

В эпоху начала нового тысячелетия на образование с нарастающей силой начинают воздействовать социально-экономические и социокультурные условия. Доказательством этому становится формирование рынка образовательных услуг, который вовлекает в свое поле все без исключения типы образовательных учреждений. С одной стороны, а с другой, - в большинстве современных поликультурных государств происходит сложный и противоречивый процесс смешивания, взаимопроникновения культур, где в результате активизирующихся контактов между многими культурами создается поликультурное пространство. В образовательной сфере оно реализуется через становление поликультурной среды, оказывающей все более заметное влияние на интегративность, которая приобретает новую форму диалога – диалога культур.

Поликультурная среда может быть представлена в виде сферы конкретного существования и взаимодействия многих равноценных культур, в которой раскрывается и реализуется взаимосвязь личности и культуры разных народов, взаимосвязь, которая регулирует динамику нравственных отношений человека к культуре других народов [3]. Факт контакта с иной культурой обуславливает вопросы принятия, либо неприятия культурных ценностей, традиций; знакомство с иным мировосприятием позволяет по-другому взглянуть человеку на собственную культуру.

Проецирование представленной выше ситуации на контекст педагогической подготовки и профессиональной деятельности позволяет сформулировать

некоторые положения в отношении требований, предъявляемых к современному педагогу. В своей практической деятельности он должен руководствоваться такими принципами как поликультурность и толерантность. Принцип поликультурности является одним из важнейших принципов воспитания, формирующим навыки взаимодействия с иной культурой в рамках отдельного конкретного социального организма. Осуществляя профессиональную деятельность в рамках отдельного учебного предмета, преподаватель должен максимально использовать его интегративный потенциал и соотносить с выходом на овладение знаниями в области межкультурной коммуникации, а также на соблюдение принципа плюрализма [4], который должен укладываться в норму вариабельности форм образования, присущей конкретной национальной культуре. Реализация этого принципа происходит через дисциплины гуманитарного цикла, например, обучение иностранным языкам, родному языку этнических групп, а также посредством включения в учебные планы предметов, способствующих ознакомлению с этической культурой и ее сохранению, развитию. Такой путь реализует функцию образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника. Учебные учреждения становятся своеобразной «площадкой диалога культур».

Тем не менее, в процессе реализации принципа поликультурности перед образовательными системами, сущность которых состоит в передаче общественного опыта новым поколениям, стоит важная задача не утратить связи с конкретной национальной культурой, с присущими ей национальными традициями, которые выступают в качестве интегрирующей основы общественного целого. Указанный принцип призван обеспечить гармоничное сочетание обучения и воспитания, как специфических составляющих сферы образования, результатом чего должно стать формирование личности как сознательного носителя национальной культуры.

Многочисленные исследования также установили факт, что образование, и в целом просвещение, способно разрушать межэтнические границы, снимать предубеждения [5]. Оно должно решать теоретически и практически задачу подготовки молодежи к жизни в условиях среды, где надо уметь сотрудничать с людьми разных национальностей, жизненных ценностей, разных возрастов. В этих условиях возникает потребность в развитии такого ценностного качества личности как толерантность.

В систему профессионального образования вообще, равно как и педагогического, в частности, все более настойчиво проникают технологии дистанционного обучения, мультимедийные обучающие программы, которые в рациональном сочетании с традиционными методами обучения позволяют организовать на принципиально новом уровне работу по овладению профессией заочно. Использование мультимедиа технологии и технологии дистанционного обучения позволяют имитировать в некоторой степени живой процесс общения, в значительной мере активизировать учебно-познавательную деятельность обучаемых и, в конечном итоге, формируют новую образовательную среду, новые методы и формы обучения.

Традиционная заочная форма обучения в сочетании с дистанционными технологиями образуют новую систему обучения - модернизированную форму отделения заочного обучения в вузах, в которой выделяются две ее составные части - обучение и самообучение. Поскольку они имеют ряд общих и сходных признаков, то представляется возможным говорить о факте конвергенции обучения и самообучения, что выдвигает новые требования дидактического плана как в организации учебно-методического обеспечения курса обучения студентов, так и совершенствования профессиональной деятельности преподавателя.

Преимущество дистанционных форм обучения прослеживаются в связи с потребностью отдельной личности строить образовательную траекторию в зависимости от реально складывающихся жизненных условий вне зависимости от расстояний и в неограниченном временном отрезке. Такой подход делает реально доступным образование и обучение без отрыва от реальной трудовой деятельности при том учебном заведении, которое представляет интерес и практическую значимость для личности.

Диверсифицированность процессов все более ярко становится фактором развития как социально-экономической, так и образовательной сферы. Это отражается на разных уровнях организации образовательного процесса: от типов учебных заведений до содержания программ и номенклатуры специальностей. Закономерно возникает вопрос в отношении возможности многодисциплинарной подготовки педагогов в противовес узкой специализации, которая может быть эффективно решена именно в контексте диверсификационных процессов с целью быстрее адаптировать предложение «педагогической рабочей силы» к спросу на нее.

Принцип «образование для всех в течение всей жизни» предполагает, что образовательные учреждения должны формировать у людей способность к адаптации и стремление к знаниям, т.е. они должны «научить учиться». Ориентация на обучение в течение всей жизни необходима, поскольку в условиях быстрых технологических сдвигов невозможно точно спрогнозировать структуру спроса на специалистов, предсказать появление новых профессий. Всеобщий характер значения «образования через всю жизнь» подчеркивается усилиями, которые предпринимаются в международном плане, и нашел отражение в создании в1991 г. сети непрерывного образования европейских университетов (European Universities Continuing Education Network), объединяющей 160 учреждений высшего образования из 27 стран. Цель этой организации заключается в оказании помощи своим членам по разработке программ непрерывного обучения и по лоббированию их продвижения на национальном и европейском уровнях.

Библиографический список:

1. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

2.*Новиков А.М.* Базовое профессиональное образование: проблемы интеграции // Специалист. – 1996. - №5. - С.2-5.

3.*Буттаева А.М.* Специфика духовного бытия человека в условиях поликультурной среды: Автореф. дисс. кан. филос. наук. - Махачкала, 2003.

4.*Морозов С.Б.* Феномен национального образования: социально-философское исследование: Автореф.дисс.кан.филос.наук. - Кемерово, 2003.

5.*Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А.* Этносоциология: Учебное пособие для вузов. - М: Аспект Пресс, 1999.

УДК 378.1

Brazhnik E.I., Sundukova E.I. **THE POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS TO ENSURE THE READINESS OF GRADUATES FOR THE PROFESSIONAL WORK.** The article is devoted to the activities that improve the potential of bachelor and master programme students as future experts in social work. The chair role is the development of a students' scientific organisation and active interaction with the social partners interested in the results of their research works.

Keywords: university education, social work, social pedagogics, international project, practical activities, research activity of masters.

Бражник Е.И., *д.пед.н., заведующая кафедрой социальной педагогики; E-mail:ev.brajnik@gmail.com*

Сундукова Э.И., *к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail:esundukova@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ - БУДУЩИМИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ И СПЕЦИАЛИСТАМИ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Статья посвящена деятельности, позволяющей повысить потенциал студентов, обучающихся в бакалавриате и магистратуре, как будущих специалистов в области социальной работы. Представлена роль кафедры в развитии у студентов научной организации и активного взаимодействия с социальными партнерами, заинтересованными в результатах их исследовательской работы.

Ключевые слова: университетское образование, социальная работа, социальная педагогика, международный проект, практическая деятельность, научно-исследовательская деятельность магистрантов.

Кафедра социальной педагогики психолого-педагогического факультета РГПУ имени А.И. Герцена готовит бакалавров и магистрантов, будущих социальных педагогов и специалистов по социальной работе. Подготовка ведется на очном и заочном отделениях по пяти образовательным программам. Подготовка студентов предполагает развитие общекультурных и профессиональных компетенций. В целях развития этих компетенций важно на кафедре построить учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы он

стимулировал развитие самостоятельной активности студентов, как в плане учебной и научно-исследовательской работы, так и в плане творческой внеучебной деятельности, развития волонтерского движения студентов.

Важными событиями в жизни кафедры социальной педагогики являются студенческие круглые столы, организованные кафедрой на психолого-педагогическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена. На круглых столах, которые носят название в соответствии с темой НИР кафедры «Проблемы социального взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности», выбираются лучшие доклады студентов для выступления на ежегодной Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки», которая традиционно проводится в конце марта. Стало хорошей традицией написание совместных статей преподавателей кафедры и студентов [1,2,3].

Кафедрой социальной педагогики организуется ежегодно Международные научно-практические конференции совместно с НИИ педагогического образования и образования взрослых РАО – «Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе» и «Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности». Наравне с докторами и кандидатами наук из разных городов России, представителями из других стран (Республики Беларусь, Финляндии, Эстонии и др.) всегда выступают студенты бакалавриата и магистранты кафедры. На этих конференциях обсуждаются инновационные аспекты развития образования и социальной сферы, проблемы модернизации системы образования и социальной сферы, использования инновационных педагогических технологий в школе и в вузе, технологий социального воспитания детей-сирот в интернатных учреждениях, аспекты реализации компетентностного подхода в школе и в вузе, вопросы методологического характера и многое другое.

Не менее значимый воспитательный потенциал, на наш взгляд, заложен в такой форме образовательного процесса, как международный проект. Начиная с 2008 года, преподаватели и студенты кафедры социальной педагогики организуют и активно участвуют в совместной деятельности с представителями Университетов прикладных наук Финляндии. За годы работы это сотрудничество выросло до уровня сетевого взаимодействия.

Основная цель семинаров – обмен опытом в организации социальной работы в двух странах. Темы семинаров определяются степенью актуальности проблем для специалистов России и Финляндии на современном этапе. В ходе обсуждений рассматриваются и разворачиваются дискуссии по вопросам социальной поддержки кризисных семей с детьми, лиц с проблемами психического здоровья, инвалидов, лиц с аддикциями, мигрантов и их семей. Все проблемы обсуждаются с учетом социокультурных, исторических особенностей и традиций двух стран.

Открытый межкультурный диалог студентов и преподавателей, развитие умений межкультурной коммуникации студентов, командный стиль работы, ориентированный на выбор позиции, готовность к согласованию позиций и совместному поиску решения проблемы – все это способствует развитию как

профессиональных качеств, необходимых для будущего специалиста социальной сферы, так и личностных. В ходе реализации программ интенсивного семинара студенты работали в смешанных командах, выполняя групповые задания. Главный результат нашего взаимодействия на семинарах – диалог в профессиональной сфере, уважение социокультурных особенностей, стремление к взаимопониманию.

Кафедра развивает студенческое самоуправление и студенческие объединения в целях усиления профессиональной направленности и повышения ответственности студентов за результат образовательной деятельности. В Управлении воспитательной работой университета зарегистрированы ***два молодежных объединения кафедры - «Пресс-центр Веста-плюс» и «Вырицкий историко-патриотический клуб».*** Студенты активно вовлекаются в социально-значимую деятельность и развитие волонтерского движения, постоянно участвуя в деятельности Российского Детского Фонда в Санкт-Петербурге и в других многочисленных программах и проектах университета и региона. Все новости о социально-полезной деятельности студентов представлены на сайте кафедры. Студенты регулярно принимают участие в международных, всероссийских, городских конференциях и семинарах, посвященных проблемам волонтерского движения и нравственно-патриотического воспитания, духовно-нравственного просвещения совместно с Межвузовской ассоциацией «Покров». Студенты кафедры приняли активное участие в качестве организаторов в Первом Международном форуме «Милосердие» (1 ноября 2014 г.). Приведем примеры некоторых события из жизни студентов кафедры, например, в апреле – мае 2014 г. Информация с сайта кафедры, представленная ниже, дает некоторое представление о вовлечении студентов в различные виды деятельности, значимой для подготовки специалиста помогающей профессии.

«С 7 по 11 апреля студентки кафедры социальной педагогики Лаговик В. и Цветкова Е. победили в конкурсном отборе студенческих проектов и были приглашены к участию в XXI Международном форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов - 2014» в МГУ им. М.В.Ломоносова (г. Москва) (научный руководитель - доцент Абашина А.Д.).

Студентка кафедры социальной педагогики Михайлова Т. стала лауреатом в номинации «Лучший волонтерский проект» в конкурсе, который проводится ежегодно с 1997 г. по инициативе Межвузовской Ассоциации «Покров», Санкт-Петербургской Духовной Академии, Комитета по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями г. Санкт-Петербурга. Она получила Диплом 1 степени за проект «Возрождение культуры семейных отношений в XXI веке».

10 апреля 2014 г. в Санкт-Петербургском университете управления и экономики состоялся Международный конкурс проектов «Открытый мир». В конкурсе от кафедры социальной педагогики были представлены два студенческих проекта: «Нелишние дети» (студентка Аршанская Н., руководитель - доцент Липинская М.Н.), «Профилактика ранней беременности и

заболеваемости ВИЧ у подростков (студенты 3 курса Ньабагабо М., Личман С., Тихонова Ю., Васильева Е., руководитель - доцент Абашина А.Д.).

11 апреля 2014 г. в г. Выборге Ленинградской области состоялась международная научно-практическая конференция «Проблемы социализации личности в контексте непрерывного профессионального образования» на базе филиала ЛГУ им. А.С. Пушкина. Студенты 3 курса: Буханько Е., Филатова М., Догадаева Н., Семенова Е, Васильева Е., Тихонова Ю, Бугуличенко О. выступили с докладами на секционном заседании и подготовили тезисы к публикации в сборнике конференции.

С 17 по 19 апреля 2014 г. в Санкт-Петербургском государственном университете прошла XVIII Международная научная конференция молодых ученых «Психология XXI века: пути интеграции в международное научное и образовательное пространство», Студенты 2 курса Вахрушева А., Понамарева А., Чистякова С., Смирнова А. выступили с сообщениями и стали дипломантами конференции.

24 апреля 2014 г. состоялся российско-финский семинар по теме «Волонтерство в сфере социальной работы в России и Финляндии». В семинаре приняли участие студенты кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена и студенты университета г. Тампере (Финляндия) и т.д. (http://www.herzen.spb.ru/ main/structure/fukultets/ppf/)

Огромным воспитательным потенциалом, на наш взгляд, обладают различные виды практик, которые успешно проходят студенты бакалавриата и магистратуры. Разнообразие видов практик, типов учреждений, на базе которых проводятся эти практики, квалифицированная и своевременная методическая помощь преподавателей кафедры и сотрудников учреждений создают необходимые условия для овладения студентами ключевыми профессиональными компетенциями. Работа с людьми требует от будущего специалиста развития коммуникативных, организаторских, прикладных умений. Учебные и производственные практики, без преувеличения, способствуют развитию мотивационного компонента самостоятельной профессиональной деятельности, социальной адаптации к работе в разнообразных типах учреждений, становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности в соответствии с внутренним потенциалом студентов. Отметим, что большая часть выпускников кафедры социальной педагогики находит применение своим знаниям и профессиональным ожиданиям в сфере помогающих профессий. Выпускники кафедры работают в Центрах социальной помощи семье и детям в разных районах Санкт-Петербурга, Комплексных центрах социального обслуживания населения, социально-реабилитационных центрах, образовательных организациях.

Библиографический список:

1. *Третьякова Я.Н., Кривых С.В.* Влияние уровня нравственно-психологического развития общества на законодательную норму в области социальной поддержки населения // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2014. – С. 391-393.

2. *Кожевникова К.М., Суртаева Н.Н.* Различные подходы к определению типологии семей в научной литературе // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2014. – С. 366-368.

3. *Лутаева Д.А., Федорова Г.Г.* Подростково-молодежный клуб как база для социально-педагогической деятельности // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2014. – С. 368 - 372.

4. *Бражник Е.И., Кошкина В.С.* Социальное партнерство и подготовке и трудоустройстве студентов // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2012. – С. 65-68.

5. *Расчетина С.А., Сундукова Э.И. и др.* Российско-финский проект «Командная работа студентов из университетов двух стран как подготовка к решению социальных проблем в области благосостояния семьи и детей»: Учебно-методическое пособие. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 74 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.01

Zhdanova M.A. **ESTIMATION PROCEDURE SOCIO-EDUCATIONAL PROGRAM BASED ON A MULTIDISCIPLINARY APPROACH.** The article is devoted to the process of evaluation of social and educational programs from the perspective of systemic interdisciplinary approach as a basis for professional interaction of specialists from different departmental affiliation

Keywords: socio-pedagogical program, a multidisciplinary approach, evaluation, assessment, estimation procedure.

Жданова М.А., *к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: inferno07@mail.ru*

ПРОЦЕДУРА ОЦЕНИВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ, ОСНОВАННАЯ НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОДХОДЕ[1]

Статья посвящена процедуре оценивания социально-педагогической программы с позиции системного междисциплинарного подхода, как основы для профессионального взаимодействия специалистов разных ведомственных принадлежностей

Ключевые слова: социально-педагогическая программа**,** междисциплинарный подход, оценивание, оценка, процедура оценивания

Социально-экономические трансформации, происходящие в современном обществе, порождают ситуации риска, создают условия для попадания человека в «зону риска». В отношении детей и подростков проблема усугубляется еще и тем, что их социальный опыт ограничен. Для ребенка незнание – это естественное состояние, поскольку он только познает окружающий его мир. Отсутствие знаний в той или иной сфере создает для него ситуации риска. Причины риска для ребенка кроются, прежде всего, в ситуациях неопределенности, которая выступает следствием совокупности его ограниченного социального опыта и случайных факторов. В жизни ребенка много случайностей, иногда выбор тех или иных действий связан именно со случайностью.

В Законе РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» введены понятия «ребенок, оказавшийся в социально опасной ситуации» и «ребенок в трудной жизненной ситуации», которые, по нашему мнению, «высвечивают» как главное судьбу ребенка, его неоднозначную, рисковую социальную перспективу. Такой ребенок нуждается в помощи, направленной на изменение трудной жизненной или социально опасной ситуации, в которой он оказался, и на минимизацию его социальных,

[1] Статья опубликована в рамках выполенния гранта РГНФ № 15-06-10014

психологических и педагогических проблем с целью их поэтапного освоения и разрешения.

Социально-педагогическая поддержка и сопровождение ребенка в ситуации риска в настоящее время представляет собой актуальную проблему современных образовательных организаций [1]. Социально-педагогические программы поддержки ребенка в ситуациях риска ориентированы, прежде всего, на сферу профилактики социальных девиаций. Программы профилактики представляют собой целый комплекс социально-профилактических мер, направленных как на оздоровление условий семейного, школьного воспитания, так и на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию личности «трудного» ребенка, а также мер по восстановлению его социального статуса в коллективе сверстников. Решить эти задачи невозможно в одиночку. Поэтому для их решения наиболее эффективным является системный междисциплинарный подход, основанный на профессиональном взаимодействии специалистов разных ведомственных принадлежностей: образования, медицины, социальной работы, правоохранительных и правозащитных органов. Ни один профессионал и ни одно ведомство не может решить проблемы в одиночку, поскольку не может представлять юриста, врача, педагога, психолога, милиционера и других специалистов в одном лице. Совместная работа представителей разных профессий – это эффективный инструмент преодоления непонимания, дублирования действий, которое может возникать при «параллельной» работе специалистов, когда они работают над решением одной и той же проблемы, не взаимодействуя, не прилагая усилий для поиска компромисов и выработке общего решения. При составлении, реализации и оценивании социально-педагогической программы главная задача заключается в преодолении различия в узкопрофессиональных интересах для создания успешной системы защиты детства, группы детей, конкретного ребенка (в зависимости от уровня программы), основанной именно на междисциплинарном подходе.

Междисциплинарный подход к оценке социально-педагогических программ предполагает профессиональное сотрудничество и совместную работу специалистов различных областей (педагога-психолога, социального педагога, других специалистов). Каждый из них обладает профессиональными знаниями и набором специфических оценок. На основе анализа результатов проведенных оценок, а также мнения специалистов, междисциплинарная команда реализует процедуру оценивания. Цель междисциплинарной оценки – выявить потенциал социально-педагогической программы, ее эффективность.

Методологией определения качественных характеристик программы как формы социально-педагогической деятельности в настоящее время выступает теория компетентности, позволяющая по-новому осмыслить проблемы определения социально-значимых результатов, придать решению этих проблем не только теоретическую, но, прежде всего, практическую значимость. В наиболее общем плане компетентностный подход (В.В. Болотов, А.М. Новиков, В.В. Сериков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) – это совокупность общих принципов междисциплинарной оценки целей социально-педагогической деятельности (в

данном случае – программы), ее содержания, организации процесса реализации, ресурсного обеспечения.

Применение междисциплинарной теории успешности развития и социализации личности ребенка, включая ситуации риска, на основе компетентностной парадигмы при оценивании социально-значимых результатов программы, ориентировано на конструктивный диалог образовательной организации и общества. Ведь если сферы оценки различных видов компетенций, формируемых программой, будут разнесены по разным субъектам, разным формам, то, во-первых, минимизируется состав таких компетенций. Зачем нужны компетенции, если их некому и незачем оценивать? Кроме этого, мы полагаем, что не все компетенции должны оценивать только сами социальные педагоги, иначе, все рассуждения о социально-педагогической поддержке детства как социальном заказе бессмысленны. Во-вторых, образовательная организация, реализующая социально-педагогические программы, вынуждена будет обращаться к семье, окружению ребенка, социуму в поиске ответа на вопрос, а как изменилась социальная ситуация развития ребенка под влиянием реализации мероприятий социально-педагогической программы его поддержки и сопровождения, как минимизированы риски, какие социальные компетенции он приобрел? Да, внедрение такого подхода к процедуре оценивания социально-педагогической программы требует усилий и со стороны образовательной организации, и со стороны общества. Важным шагом на этом пути, по нашему мнению, может быть привлечение в качестве экспертов к оценке социально-значимых результатов семьи, представителей общественности, социальных и педагогических партнеров образовательной организации, тех, с кем она совместно реализует социально-педагогические программы. Полагаем, что оценка социально-значимых результатов на основе междисциплинарного подхода программы может представлять собой социальный проект, направленный на развитие диалога образовательной организации и общества. В рамках этого проекта роль каждого общественного эксперта персонифицируется по тому кругу результатов, которые он в силу своей социальной и профессиональной принадлежности может оценить [2].

Примеры использования компетентностной парадигмы в рамках междисциплинарного подхода отражают лишь некоторые его возможности, существуют и иные варианты. Общий же смысл использования междисциплинарного подхода состоит в вовлечении персонифицированных представителей общества в процесс социально-педагогической поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска. Тем самым мы и получаем междисциплинарное видение результата. А там, где есть вовлечение, свидетельствуют исследования [3,4], там и происходит кристаллизация и согласование социальных представлений о значимых целях и результатах образования, воспитания, сопровождения.

Процедура оценивания социально-педагогической программы на основе междисциплинарного подхода предполагает в первую очередь всесторонний анализ социально-педагогической деятельности в рамках программы с помощью

различных методов и методик, а также дифференциацию критериев и показателей по различным уровням, поддающимся количественному и качественному измерению. В процессе реализации процедуры оценивания на основе междисциплинарного подхода эффективности социально-педагогической программы используется комплекс методов, основными из которых являются наблюдение, анализ конкретной ситуации, анализ результатов деятельности, анкетирование, тестирование, метод независимых характеристик, метод экспертных оценок, сравнительный анализ, классификация, систематизация, типологизация, шкалирование, моделирование и некоторые другие.

В процессе реализации процедуры оценивания содержания и результатов социально-педагогической программы, прежде всего, необходимо осуществить анализ целей, форм, средств, методов, технологий социально-педагогической деятельности. В свою очередь процедура такого анализа основывается на определенной методике. Опыт проведения конкретных исследований социально-педагогической поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска показывает, что основное содержание и последовательность этой методики включает в себя следующие моменты.

Во-первых, составляется план процедуры оценивания, разрабатываются методические материалы и документы для ее проведения. На этом этапе определяются цель и задачи оценивания, перечень важнейших направлений социально-педагогической деятельности, наиболее важных мероприятий и проблем в русле программы, которые необходимо исследовать особенно тщательно. Определяются также методы анализа и инструментарий его осуществления, рабочие гипотезы и ожидаемые результаты, порядок процедуры оценивания, представления его итогов и другие менее важные вопросы.

Следующий этап включает сбор информации о исходном состоянии социальной ситуации ребенка и ее преобразовании в ходе реализации программы, об эффективности проводимых социально-педагогических мероприятий, об участии в них как социальных педагогов, так и других специалистов, представителей микросоциального окружения ребенка, общественности и т.д. Источниками данных могут быть: личные наблюдения, коллективные и групповые мнения, обращения, просьбы, жалобы и т.д.; результаты бесед, опросов, анкетирования; результаты и выводы различных проверок, результаты мероприятий; материалы, поступающие от некоторых органов местного самоуправления, и др.

Полученные данные обрабатываются: систематизируются результаты деятельности с выделением достижений и результатов (признаков) отрицательного характера; проводится анализ выполненной социально-педагогической деятельности или значительных мероприятий, требующих, например, длительной подготовки, и т. п.

Особым моментом процедуры оценивания является анализ эффективности деятельности непосредственных исполнителей социально-педагогической программы, выполнения ими поставленных задач, конкретных функциональных обязанностей и др.

Необходимы также анализ и оценка эффективности социально-педагогической программы с учетом особенностей ребенка в ситуации риска, характера самой ситуации риска, соотнесение с этих особенностей с социализирующим потенциалом социума и другими существующими в нем рисками. При этом определяются как количественные (число мероприятий, степень охвата участников, классификация мероприятий по видам и т. д.), так и качественные показатели (эффективность мероприятий, изменение ситуации после их проведения, мероприятия, оказывающие наибольшее развивающее, информационное, социализирующее и др. воздействие).

На основе названных моментов процедуры оценивания делаются выводы о состоянии проблемы ребенка и итогах реализации социально-педагогической программы поддержки и сопровождения, формулируются конкретные задачи и мероприятия по закреплению полученных положительных результатов, дальнейшей поддержке ребенка в процессе его социализации. В выводах отражаются: общая оценка социальной ситуации и личностных изменений ребенка после реализации программы, их сравнение с предыдущим периодом; степень соответствия проводимой работы предъявляемым требованиям, решаемым задачам, имеющимся возможностям; наиболее и наименее эффективные исполнители в разработке и реализации основных мероприятий программы; неиспользованные возможности, средства, имеющиеся недостатки и т.д.; первоочередные задачи, на выполнении которых необходимо сосредоточить основные усилия в данное время.

Основные результаты процедуры оценивания могут быть представлены графически (диаграммы, таблицы, схемы и т. д.).

Заключительным моментом процедуры оценивания выступает информирование об эффективности социально-педагогической программы и ее результатах как непосредственных ее исполнителей, так и соответствующих представителей органов и организаций социально-педагогической направленности, представителей общественности и т.д., заинтересованных в поддержке ребенка в ситуации риска.

Таков наиболее распространенный алгоритм процедуры оценивания социально-педагогической программы, основанной на междисциплинарном подходе. Методика может быть несколько упрощена за счет уменьшения объема получаемой и обрабатываемой информации, но основные ее элементы имеют постоянный характер и должны быть реализованы в ходе проводимого анализа.

В процессе изучения содержания социально-педагогической программы нередко появляется необходимость в получении информации о таких вопросах, которые недоступны прямому наблюдению и не находят достаточно полного отражения в результатах проведенного анализа (например, данные о мотивах, интересах, увлечениях ребенка, о его собственном отношении к реальным событиям, о жизненных планах и ориентирах и т.д.). Источниками информации, необходимой для изучения этих и других явлений, присущих тем или иным детям, группам, коллективам и объединениям, являются сам ребенок и его

социальное окружение. Получить же такую информацию можно с помощью беседы, различных видов опроса.

В заключении необходимо отметить, что проблема оценки содержания и результатов социально-педагогических программ, особенно по поддержке и сопровождению детей в ситуациях риска, нуждается в более высокой степени научной разработки, дальнейшем развитии, особенно в контексте осмысления новых явлений и процессов, происходящих в социально-гуманитарных науках, имеющихся сложностей и нерешенных вопросов в практической деятельности по социализаци детей и подростков, формированию у них готовности к активной самостоятельной жизни, достойному служению Отечеству.

Библиографический список:

1. *Расчетина С.А., Зайченко О.М.* Социодидактика. История и теория социальной педагогики: Монография / С.А. Ресчетина, О.М. Зайченко. – Великий Новгород, 2003. – 528 с.

2. Социально-педагогическая деятельность и ее роль в современном российском обществе // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнидеятельности : Материалы IV Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2014. – 450 с.

3. *Агафонова Н.Н., Брехач Р.А., Жадаев Д.Н.* Содержание общественного заказа системе образования: эффективные механизмы способов предъявления результатов выполнения общественного заказа профессиональным сообществом: материалы социологического исследования. – Пермь: ПГПУ, 2009 – 114 с.

4. *Логинова И. А.* Особенности социальных представлений о целях школьного образования в различных социальных группах: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Самара, 2005. - 203с.

УДК 378.046.4

Ermolaeva M.G. **REALIZATION OF SENSE-CREATIVE TEACHERS ACTIVITY IN TEACHING PROCESS IN POSTGRADUATE EDUCATION.** In the article actuality of sense-creative teachers activity in teaching process under modern conditions of postgraduate pedagogical education is substantiated, basic psychological and andragogical conditions of its realization and methods are represented that are aimed to teachers personal sense sphere development.

Key words: sense, activity, sense definition, sense creation, personal sense sphere, postgraduate pedagogical education.

Ермолаева М.Г.*, к.пед.н., профессор кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, E-mail: mermol@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛОТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПОСТДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье обосновывается актуальность смыслотворческой активности учителей в процессе обучения в современных условиях постдипломного педагогического образования, представлены основные психолого-андрагогические условия ее реализации и методы, направленные на развитие личностно-смысловой сферы учителей.

Ключевые слова: смысл, активность, смыслоопределение, смыслотворчество, личностно-смысловая сфера, постдипломное педагогическое образование.

В нынешней социальной реальности остро ощущается дефицит образованных людей, способных конструктивно влиять на социокультурное развитие страны, обладающих вариативным мышлением и ценностным сознанием, умеющих находить осмысленные решения, принимать ответственность за свой выбор и самостоятельно действовать в различных жизненных ситуациях. Как ответ на этот социальный запрос в Законе РФ «Об образовании», в новых федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения личность современного выпускника охарактеризована как личность человека, способного к формированию смыслоцелевых ориентаций. В соответствии с этим в Концепции личностно ориентированного образования, которая сегодня является доминантой развития современного научно-педагогического знания, процесс обучения понимается как процесс обретения обучающимися личностных смыслов и личностно-значимого знания, а в качестве основы педагогического взаимодействия рассматривается сотрудничество учителя и ученика в поиске и обосновании личностного смысла усваиваемого элемента содержания образования (информации, способа или вида деятельности, фрагмента опыта общения, ценности).

По оценкам исследователей (И.В. Абакумовой, Н.Е. Вераксы, Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко, И.А. Колесниковой, Л.М. Лузиной, Ю.В. Сенько, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др.) опыт работы со смысловым пространством, познание как переживаемый и понимаемый обучающимся смысл является истоком образования. Подчеркивается, что любой опыт может быть усвоен эффективно, если оказывается задействованной личностно-смысловая сфера обучающегося. При этом отмечается, что уровень организации смыслопоисковой деятельности школьников в образовательном процессе зависит не только от учебных умений и навыков самого ученика, но и от профессионализма педагога, его стиля деятельности, сформированности его личностно-смысловой сферы. Эта сфера, согласно идеям Д.А. Леонтьева,

включает: решение о выборе поступка в различных жизненных ситуациях; принятие на себя ответственности за свои действия и действия окружающих; волевое усилие в достижении поставленной цели; проявление творческости в жизненно значимой деятельности; рефлексирование по поводу смысла происходящего; свободы и независимости от авторитетов при построении своего поведения [1].

Необходимым условием профессиональной готовности учителя к работе в системе личностно ориентированного образования является развитие смыслового, рефлексируемого отношения к своей профессии является. Своеобразным компонентом психологического механизма овладения личностно ориентированной педагогической деятельностью выступает смыслотворческая активность педагога, суть которой состоит в неустанной педагогической рефлексии по поводу смыслов своего профессионального бытия, в поиске и определении смыслов профессиональной деятельности, в постоянном сомнении в истинности однажды найденных педагогических решений.

Осмысленная жизнь отличается от бессмысленной не только и не столько наличием смысла. Человек, который не задумывается о смысле своих действий, максимально зависим от внутренних и внешних сил: эмоций и страстей, с одной стороны; от давлений, соблазнов, социальных норм – с другой. Он всегда склонен оправдывать свои действия репликами типа: «Что я мог сделать?», «Я не мог действовать иначе…», «Все так делают». Человек, внутренне сориентированный на поиск смысла в своих действиях, способен выстраивать перспективу будущего, конструировать и сравнивать разные варианты поведения, ставить и достигать цели, искать и находить смысл своих действий и своей жизни. Он способен делать свой выбор.

Как показывает анализ массовой педагогической практики, смысловой компонент мотива деятельности, пока не в центре внимания педагогов, которые, владея традиционными методами обучения и совершенствуя их на материале своего учебного предмета, по-прежнему ограничиваются лишь передачей обучающимся разносторонних знаний, оставляя за скобами вопросы личностной значимости для школьников получаемых знаний. Однако сегодня необходимо именно «живое» знание, основанное на личностной вовлеченности субъектов образования, развивающейся в совместной деятельности взрослого и ребенка; необходимо личностное знание, которое будет противопоставлено бессубъектному, отчужденному знанию, транслируемому вне личностных смыслов обучающегося (В.П. Зинченко, Г.Н. Прозументова).

В ходе нашего исследования мы выявили позиции учителей по отношению к смысловому пространству содержания, к смыслотворческой деятельности и ее организации в процессе обучения. Был проведен опрос более 300 респондентов (учителя-предметники разных школ Петербурга) по смыслоопределяющим аспектам учебного процесса. Анализируя ответы учителей, можно выделить следующее: 62% респондентов уверены, что учебная деятельность школьников должна быть осмысленной; 33% респондентов под смыслотворческой деятельностью в учебном процессе понимают самостоятельную деятельность

обучающихся по нахождению любой информации, ее обработке и применению в различных ситуациях. В целом при организации смыслотворческой деятельности школьников на уроках учителя (на основе их самоотчетов) испытывают затруднения, главным образом, в связи с нехваткой времени – 63%, реже указывают на отсутствие или недостаточность методических материалов – 37%.

На практике же педагоги обнаруживают свою неготовность к проектированию и организации смыслообразующего процесса обучения, склонны к построению образовательного процесса, актуализирующего скорее реактивную, а не инициативную активность учащихся. Действия школьников на уроках зачастую упреждают осознание ими смысла собственных действий. А потеря смысла – состояние, которое имеет четкую симптоматику. Когда, вдруг уходит энергия, опускаются руки, и преподавателю требуются дополнительные усилия, чтобы «управлять аудиторией», «держать ситуацию», «напрягать горло». Условной дисциплины, порядка таким образом добиться можно, но осмысленности в деятельности – нет.

Для решения обозначенной проблемы в педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки. В последние годы в отечественной педагогике активно идут научные исследования в рамках ценностно-смыслового направления (Е.Г. Белякова, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, В.В. Горшкова, А.Г. Козлова, Л.М. Лузина, И.А. Рудакова, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, И.С. Якиманская и др.); проблем личностного опыта как компонента содержания образования (М.В. Кларин, В.В. Сериков, А.В.Хуторской), опыта эмоционально-ценностного отношения к миру (В.В. Краевский, И.Я. Лернер), личностной самоорганизации (И.В. Лысенко).

В рамках педагогической психологии проблема смысла и смыслообразования решалась главным образом в двух направлениях. Во-первых, выведения знаний на личностно-смысловой уровень. Изучение феномена знания позволило выделить в нем свойства понимания (В.В. Знаков, 2002), переживания (Ю.М. Шор, 2003) и «живости» (В.П. Зинченко, 2003). Но остается вопрос: почему же в учебном процессе так часто гасится смысловой потенциал.

Второй вектор исследований предложили А.Н. Леонтьев и его школа, где отстаивалась позиция принципиального несовпадения мотива и цели деятельности. Было доказано, что в процессе обучения огромную роль играют не стимульные, а смыслообразующие мотивы, поскольку они не только побуждают к деятельности, но и содержат в своем составе новый элемент – личностный смысл. Личностный смысл как раз и выражает отношение мотива деятельности к ее цели. Чтобы обучение, подчеркивал А.Н. Леонтьев, было эффективным, необходимо сдвигать мотив к цели.

Системный анализ категории смысла и постановки проблемы смыслообразования в школьном учебном процессе был проведен И.В. Абакумовой, были разработаны критерии и уровни личностно-смыслового развития учащихся Предложены механизмы смыслопорождения - «замыкание» жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, столкновение

и полагание смыслов; описана динамика смысловых проявлений через ситуации выбора, процедуры понимания, состояний переживания и события [2].

Однако эти идеи не нашли своего отражения в практике постдипломного педагогического образования. Идея смыслопорождающего обучения педагогов в постдипломном образовании предполагает поиск ответов, по крайней мере, на два вопроса: как побудить учителя к смыслообразующей деятельности (это психолого-андрагогический аспект в работе с педагогом) и какой инструментарий ему необходим для побуждения к смыслообразующей деятельности учащихся (методический и педагогический аспекты). С учетом важности смыслообразующей деятельности на всех этапах обучения для постдипломной ступени образования учителей в качестве ведущей цели мы определяем актуализацию всех вариантов их смыслотворческой активности и смыслоопределяющей деятельности, поскольку самореализация педагога обусловлена наличием у него профессиональных смыслов, идей, потребностей, т.е. ценностно-смыслового отношения к своему профессиональному делу. При этом необходимо, чтобы это отношение как потенциальная возможность, переросло в отношение, которое могло бы быть актуализировано в собственной профессиональной деятельности.

В процессе изучения и анализа большого числа образовательных программ постдипломного педагогического образования учителей стало понятно, что в плане научного познания в них предложен преимущественно линейный способ структурирования учебного содержания, предполагающий «разбивку» содержания на учебные темы и последующее их уплотнение в блоки-модули тем. Встречается и другой способ построения содержания, в котором используется такая единица как проблема. Но актуализация проблемного содержания в процессе обучения, как правило, обеспечивается методами, в основе которых лежит собственно мыслительный план действий. Да и сам формально-логический характер проблем, ограниченный предметной дифференциацией, как отмечала И.С.Якиманская, не позволяет «зацепить» «смысловые единицы жизни» обучающегося, представленные в его личном опыте. Поэтому вероятность вхождения участника занятий в «точку» перехода от воспроизводящей (репродуктивной) к творческой (продуктивной) деятельности и раскрытия смыслов «для себя» в проблемном обучении не так велика, как хотелось бы.

Чтобы проблема как элемент учебного содержания постдипломного образования обрела смыслообразующий потенциал, она должна порождать ситуацию выбора, раскрытие личностных смыслов учебного содержания и переживание. Это и есть три необходимых условия для смыслопорождения и смыслообразования.

Для решения задач смыслообразования в рамках процесса обучения в постдипломном педагогическом образовании необходимо предусмотреть ситуации, когда учителям предоставляется возможность совершить так называемое «личностное действие» – увидеть себя в отношении к другим людям, в событийности с ними, сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить жизненную программу. Для этого порой требуется

подвергнуть переосмыслению смыслы и цели своей педагогической деятельности, привычного окружения, а то и жизни вообще [3].

Это означает, что в структуру содержания постдипломного образования более развернуто должен войти личностный опыт слушателей: опыт действовать, проявлять себя как личность. Этот вид опыта, связанный с ценностно-смысловой сферой личности, обладает своей спецификой. Он существует как переживание, которое важно отрефлексировать, осмыслить, сделать из него выводы. Говорить о таком опыте как о содержании образования можно лишь с известной долей условности. Это «содержание» не может возникнуть вне личности обучающегося и задано для всех одинаковым образом.

Важно учитывать и тот факт, что смыслы, образующие содержание личности, вычерпываются не только из собственного опыта и порождаются не только собственной деятельностью, они приходят к нам из других смысловых миров. Каждый человек обладает бесконечными возможностями расширения своего смыслового мира за счет других смысловых миров, вступая с ними во взаимодействие, можно благодаря этому раздвигать границы собственного мира, открывать для себя все больше и больше возможностей. Однако это расширение возможностей может осложнить процесс саморегуляции, который предполагает чередование двух фаз взаимодействия с миром. Первая фаза – раскрытие и расширение спектра возможностей своих действий, увеличение потенциальных смыслов, которые может нести в себе ситуация, принятие и внутреннее примирение с возникающей в результате этого неопределенностью, раскрытие потенциала своей свободы. Вторая – сужение спектра возможностей, управление их избыточностью закрытие через осуществление выбора и переход к реализации, преодоление неопределенности, раскрытие потенциала ответственности. Абсолютизация любой из этих фаз приводит к неполноценному, однобокому взгляду на существование человека: абсолютное познание и понимание, оторванное от выбора и реализации, также неполноценно, как и абсолютная целенаправленность и реализация, оторванная от понимания и осмысления возможностей [3].

Известно, что наиболее полно смыслообразующий потенциал любого содержания раскрывается в диалоговых моделях обучения, где преподаватель и обучающиеся, обмениваясь ценностными предпочтениями в решении ситуативных, личностных, жизненных проблем, предлагают множество оценочно-эмоциональных отношений. Благодаря этому в диалоговых моделях, в отличие от традиционного знаниевого обучения, постижение истины происходит через переживание, которое согласно идеям Ю.М. Шора, выводит любое знание на гуманитарный (душевно-духовный) уровень. Здесь категория переживание рассматривается и как особый критерий личностной глубины и смысловой насыщенности познаваемого [4].

В зависимости от степени смысловой насыщенности можно говорить о разных уровнях диалоговости, организуемой на занятиях:

- диалог – истолкование, ориентированный на постижение тех или иных понятий на рациональном уровне в результате объяснения и вопросов преподавателя;

- диалог – включенность, предполагающий использование контекста, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы обучающихся, движение от реального субъективного опыта – к субъектному, к жизненному миру через раскрытие личностных смыслов данного контекста, трансформация смыслов в совместной деятельности;

- диалог – проникновение, в центре которого – учебная коммуникация как направленная трансляция смыслов определенных содержательных фрагментов постигаемой информации, побуждение со стороны преподавателя к смыслообразованию самих участников;

- диалог – переживание, выводящий участников на смысловой уровень, попытки создания общего для всех участников занятия смыслового пространства, формирование таких, более сложных смысловых конструктов, как компоненты смысложизненных ориентаций личности. [5].

Поэтому для того, чтобы «сомкнуть» ценности учебного содержания с личностной спецификой обучающихся учителей необходимо использовать интерактивные методы, в частности, методы осмысления жизненного опыта (Р.Р. Каракозов, 1995), психотехники выбора (Ф.Е. Василюк, 1997) и смыслотехники (Д.А.Леонтьев, 1993).

Анализ смысловых центраций, проведенный по отношению к различным классификациям методов обучения, позволил выделить четыре основные группы, направленные на личностно-смысловое развитие участников занятий:

- методы, обеспечивающие самоактуализацию субъектного и личностного опыта участников (эмоционально-психологические установки и обобщения, личностно-смысловой контекст, преобразование теоретического материала в образный);

- методы организации диалога и полилога (межличностного, внутриличностного, диалоги эпох и разнохарактерных культур);

- методы, актуализирующие самовыражение участников (мастерские ценностно-смысловых ориентаций, ситуации выбора, персонализация, задания на проявления саморефлексии);

- методы психологической поддержки участников (ситуации успеха, моделирование жизненного самоопределения, жизненных ситуаций и ситуаций поведения, метод личностно значимых конкретных ситуаций, метод инцидента, смысловое погружение).

Известно, что только наличие замысла (собственного смысла делания чего-либо) превращает учебный процесс в деятельность, поскольку у этой деятельности появляется субъект. Если такой замысел есть у учителя или преподавателя, то это его деятельность. Если же собственный замысел есть у обучающегося, то учение становится его деятельностью. Если обучающий и обучающийся состыковали свои смыслы, есть шанс, что у них появится совместная деятельность. Поэтому, говоря об основном правиле организации

андрагогического взаимодействия в процессе обучения, мы утверждаем: всякое занятие, всякая встреча должна начинаться с установления эмоционально-смыслового контакта преподавателя с участниками занятия, причем с каждым из них, т.к. он работает не **с** группой, а **в** группе и с каждым индивидуально. Без установления такого контакта люди не окажутся вместе, они так и будут порознь, даже находясь в одном физическом пространстве.

Как показал анализ опыт организации процесса обучения в соответствии с этими позициями эффективность смыслотворчества педагогов обеспечивается благодаря:

- участию обучающихся в коллективных обсуждениях и актуализации профессионального и личного опыта в интерпретациях неоднозначных профессиональных явлений и ситуаций;
- видению личностного смысла ситуаций и выражению этого смысла в знаково-графической форме,
- авторству педагогов в выстраивании контекстов понимания обсуждаемого учебного содержания и постоянной профессиональной рефлексии.

Подводя итог сказанному выше, в качестве основных психолого-андрагогических условий реализации эффективной смыслоопределяющей активности учителей в процессе их обучения в постдипломном педагогическом образовании мы выделяем:

- реализацию личностно ориентированного и деятельностного подходов, побуждающих учителей к самоизучению своей личностно-смысловой сферы и активизирующих их собственную смыслотворческую деятельность, проявляющуюся в смене актуальных смысловых состояний;
- актуализацию субъектно-авторской позиции педагогов в ходе интерактивного обучения, мотивирующего участников к самоисследованию и поиску личностных смыслов в процессе обсуждения учебного содержания;
- обеспечение ситуаций полилога в ходе смыслотворчества, когда потребность к самораскрытию и самореализации проявляется в желании найти наиболее эффективные приемы и способы профессиональной самореализации и общения;
- запуск профессиональной рефлексии, способствующей осмыслению педагогической реальности и себя в ней на основе своих ценностно-смысловых ориентаций;
- андрагогическая компетентность преподавателей учреждения постдипломного педагогического образования, владеющих комплексом андрагогических средств для развития личностно-смысловой сферы, способных организовать поиск средств для становления, поддержания и реализации у обучающихся учителей инициативного, авторского отношения к собственной образовательной и профессиональной деятельности.

Таким образом, условия реализации смыслотворческой активности учителей в процессе обучения в постдипломном педагогическом образовании предполагают, в первую очередь, актуализацию смысловых компонентов профессиональной деятельности, связанных с личным опытом обучающихся,

интерактивное (полилоговое) взаимодействие всех участников, оказание помощи педагогам в вопросах самооценки и в решении, прежде всего, смысловых конфликтов, обеспечение процессов смыслообразования. Это озможно только при условии высокого психологического и андрагогического профессионализма, жизненного и личностного опыта, культуры преподавателей постдипломного педагогического образования, их готовности устанавливать в процессе обучения личностно значимое и ценностно-смысловое общение.

Библиографический список:

1. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. - М.: Смысл, 1999.

2. *Абакумова И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Дону, 2003.

3. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности. – М.: Изд.центр «Академия», 2008.

4. *Шор Ю.М.* Культура как переживание (Гуманитарность культуры). – СПб.: СПбГУП, 2003.

5. *Белова С.В.* Диалог – основа профессии педагога. – М.: АПКиПРО, 2002.

УДК 37.015.323

Panova N.V., Baeva I.G., Schramm V.A. **FEATURES OF MANAGEMENT OF MODERN SCHOOL PROBLEMS AND CHILDREN'S GIFTS.** In article attempt of a systematic analysis of the results management children's giftedness in secondary school.

Keywords: process-oriented management of children's giftedness; the achievements and risks of the development of children's gifts.

Панова Н.В., *к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, E-mail: panovanina@mail.ru;*

Баева И.Г., *директор гимназии 293 Красносельского района, Санкт-Петербург, E-mail: gaivenisnat@yandex.ru;*

Шрамм В.А., *к.б.н., психолог гимназии 293 Красносельского района, Санкт-Петербург, E-mail: gaivenisnat@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ И ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

В статье предпринята попытка системного анализа результатов управления детской одаренностью в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: процессно-ориентированное управление детской одаренностью; достижения и риски развития детской одаренности.

Современная образовательная политика в качестве приоритетных целей выделяет формирование личности человека с высоким интеллектуальным

потенциалом, способного быстро интегрироваться в современный мир высоких технологий и эффективно применять полученные знания на практике, быть конкурентоспособным на рынке труда.

Современный запрос общества на интеллектуальную, творческую и социально активную личность, способную к саморазвитию и дальнейшей профессиональной самореализации, выражается в ориентации школы на развитие детской одаренности [1,2]. В этой связи разработка концепции управления общеобразовательной школой ориентирована на выявление, развитие и создание условий для реализации внутреннего потенциала личности каждого учащегося, является важнейшей задачей современной образовательной практики. В аспекте развития детской одаренности представляют значимость:

- ситуативные теории, предлагающие выстраивать процесс управления, отталкиваясь от специфики организации деятельности (Дж. Вудворд, П. Лоуренс, Дж. Лорш и др.);
- «человеко-ориентированные» модели управления, отталкивающиеся от изучения особенностей личности человека в целом (Ч. Барнард, Д. Макгрегор, Э. Мэйо и др.).

Актуальными становятся разработки исследования проблем «внутришкольного управления» (М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.). Особого внимания, на наш взгляд, в рамках рассмотрения проблемы управления детской одаренностью, заслуживает точка зрения, рассматривающая данный процесс с позиций «педагогического менеджмента» (В. П. Симонов).

Представление о детской одаренности достаточно расплывчато. Оно может включать в себя любое из незаурядных академических достижений или их комбинацию, высоко оцененный интеллект, исключительно быстрое научение или проявление какой-либо одной экстраординарной способности или таланта [3].

Таблица 1 - Направление изучения детской одаренности

Направление изучения детской одаренности	**Содержание детской одаренности**	**Представители науки**
психогенетическое	средовые детерминанты развития интеллекта	Ф. Гальтон, Дж. Кэтелл
тестологическое	изучение интеллекта и когнитивных функций	Г. Айзенк, Р. Амтхауэр, А. Бине, Д. Равен
общепсихологическое	соотношение интеллектуальных и творческих способностей	Дж. Гилфорд, Л. Терстоун, Э. П. Торренс
	предпосылка психического развития и становления творческой личности	Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, Р. Стернберг

	своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность в деятельности	Т. С. Комарова, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков

Возникает вопрос о том, как органично встроить работу по развитию детской одаренности в текущий образовательный процесс школы, регламентированный большим количеством нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней; как обеспечить индивидуализацию содержания, форм организации и методов учебной и внеучебной работы с детьми различного уровня и типа одаренности; как наладить взаимодействие с родителями; как выстроить работу с педагогическим коллективом школы по повышению уровня профессиональной компетентности в области диагностики и развития детской одаренности в современной образовательной среде, - нуждаются в уточнении.

Сложность состоит в том, что организованный с учетом решения этой задачи образовательный процесс, с одной стороны, должен отвечать ориентирам и нормативам, заданным ФГОС, а с другой - основным современным стратегиям, формам организации, методам и приемам развития детской одаренности. При этом моделирование управления школой осуществляется на базе:

- корневой модели бизнес-процессов школы, необходимых для организации и управления ее образовательной деятельностью, ориентированной на развитие интеллектуально-творческого потенциала и социально-значимых личностных качеств учеников;
- схемы соотнесения педагогического процесса со структурными подразделениями школы, определяющей для каждого структурного подразделения, с выделенными целями, задачами и результатами, что приводит к постоянному совершенствованию деятельности школы по развитию детской одаренности;
- соотнесения педагогического процесса со спецификой структурных подразделений школы, в соответствии с их выделенными целями, задачами и результатами, что приводит к постоянному совершенствованию деятельности школы по развитию детской одаренности;
- возможности трансформации модели управления школой с учетом региональной специфики и индивидуальных особенностей образовательного учреждения [1];
- реализации модели управления на основе научно-методического обеспечения, направленного на развитие детской одаренности;
- рассмотрение в качестве основного критерия эффективности управления наличие положительной динамики в уровне развития детской одаренности, определяемой в ходе процесса его систематической пролонгированной оценки.

В качестве основных подходов к моделированию процесса управления общеобразовательной школой, ориентированной на развитие детской одаренности, выделяются два подхода: системный и процессный. Выбор **системного подхода** обусловлен тем, что общеобразовательная школа становится системообразующей подсистемой двух систем: системы российского образования

и, сформированной за годы реализации федеральной целевой программы «Одаренные дети», отечественной системы работы с одаренными детьми, направленной на их выявление, развитие и поддержку.

Выбор **процессного подхода** обусловлен усилением роли общества в управлении современным образованием: это приводит к повышению требований к его качеству (результату) со стороны профессиональных сообществ и объединений. Модель управления общеобразовательной школой должна позволить встроить психолого-педагогическую работу по развитию детской одаренности в общий образовательный процесс школы с учетом требований ФГОС, индивидуальных особенностей учащихся и запроса родителей.

Основным критерием эффективности модели управления следует считать наличие положительной динамики в уровне развития детской одаренности учащихся.

В соответствии с этим процесс управления общеобразовательной школой должен опираться на общетеоретические подходы и принципы, применимые в отношении организаций социальной сферы.

Таким образом, основной акцент в руководстве общеобразовательной школой в современных условиях переносится на управление происходящими в ней внутренними процессами, а не только структурными компонентами и подразделениями системы. ***Процессно-ориентированное управление*** способствует эффективности деятельности образовательной организации, обеспечивая **устойчивость развития и совершенствование в постоянно меняющихся условиях окружающей среды.**

Развитие детской одаренности следует рассматривать, в соответствии с данным управлением как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, обеспечивающее успешность выполнения одного или нескольких видов деятельности. Основными направлениями деятельности общеобразовательного учреждения, которые позволит сделать этот процесс наиболее эффективным, являются: диагностическое, развивающее и консультационное. В соответствии с этим в диагностике и развитии детской одаренности следует ориентироваться на совокупность психических свойств, характеризующих: когнитивное, психосоциальное и психофизическое развитие личности.

В настоящее время существуют различные концепции детской одаренности, которые включают мотивационные и инструментальные компоненты.

Мотивационный компонент содержит следующие характеристики: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности; ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность предметом; повышенная познавательная потребность; предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации; высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные задачи, стремление к совершенству.

Инструментальный компонент включает в себя все, что связано со способностями школьника, его знаниями, умениями и навыками. Выдающийся

отечественный психолог К.К. Платонов утверждал, что «одаренность – это генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии». Поэтому детская одаренность реально предстает перед нами как сложный итог трудно прогнозируемого взаимодействия генотипических и средовых факторов.

Принципы, обеспечивающие реализацию программы «Одаренные дети: создание условий для развития»:

• природосообразности: раскрытие природного потенциала учащегося, актуализация его природных способностей; обучение в зоне ближайшего развития обучающегося, не выходя за пределы сензитивных периодов;

• культуросообразности: раскрытие природного потенциала учащегося в принятых в обществе формах и тенденциях культуры;

• гуманистической психологии: отношение к человеку как к уникальной и целостной личности (гуманизм, поддержка, безопасность и др.); реализация системы отношений между участниками образовательного процесса на основе создания оптимальных условий для развития творческих способностей и учета возможностей каждого учащегося в практике обучения вне зависимости от степени одаренности и ограниченности возможностей по здоровью;

• профессиональной психолого-педагогической подготовки учителей для работы с одаренными детьми предполагает развитие личностных и профессиональных качеств учителей, работающих с одаренными детьми, включая чуткость, доброжелательность, креативность, способность к индивидуализации процесса обучения с учетом особенностей своих учеников [4]. При диагностике и развитии детской одаренности в образовательном процессе необходимо ориентироваться на три ее составляющих, выделенных в современной психологии: **интеллект, креативность, социальный интеллект.**

Интелле́кт – качество психики, состоящее из способности адаптироваться к новым ситуациям, пониманию и применению абстрактных концепций и использованию своих знаний для управления окружающей средой.

Креативность представляет собой внутренний потенциал личности ребенка, выраженный в уровне развитости у него интеллектуально-творческих способностей, развивающийся в течение жизни под влиянием внешних и внутренних факторов и определяющий его будущую жизненную успешность. В последнее время *креативность* определяется взаимодействием способностей, высокой мотивации, особым сочетанием других факторов, таких как общая эрудиция, стиль мышления и особенности личности [5].

На этом допущении, кстати, построены тесты общей креативности. Наиболее распространены среди них тесты Дж. Гилфорда на дивергентное мышление (в разработке Е.Торренса).

Социальный интеллект – условие будущей успешной карьеры. Успешность управления процессом формирования и развития интеллектуально-творческого потенциала личности учащегося зависит:

• от своевременной и точной диагностики уровней развития его психосоциальных, когнитивных составляющих;

- от особенностей организации и специфического содержания образовательного процесса, включающего в себя методы обогащения содержания, форм и методов учебной деятельности;
- от наличия в нем возможности реализации учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- от выстроенного по лонгитюдному типу отслеживания процессов формирования и развития интеллекта, креативности и социально значимых личностных качеств на всех этапах обучения.

Интеграция системного и процессного подходов позволила выстроить управленческий процесс в соответствии с программой развития с учетом:

- основных структурных компонентов детской одаренности и критериев оценки уровня их развития;
- внутренних и внешних условий развития одаренности;
- содержания, форм организации образовательного процесса и методов обучения, ориентированных на развитие одаренности.

Для включения учащихся в группу одаренных необходимо продемонстрировать достижения или предпосылки для достижений в одной или нескольких из следующих областей: общая интеллектуальная способность, специфическая академическая одаренность, способность к творчеству или продуктивному мышлению, способность к лидерству, способность к изобразительным или исполнительским видам искусства, психомоторные способности.

Показано, что при высоком интеллекте и высоких творческих способностях дети уверены в своих возможностях, хорошо контролируют деятельность, проявляют в ней свободу. Легко переходят от детского ко взрослому стилю поведения, хорошо интегрируются в обществе, интересуются новым, не боясь прослыть «баламутами» в рамках традиционной системы воспитания. При минимальных значениях развития интеллекта и творческих способностей внешне дети наиболее адаптивны и довольны своей участью. Верят в свои возможности, компенсируют низкий IQ обилием социальных контактов или определенной пассивностью, которая выглядит как равнодушие. В школе обе описанные группы учащихся хорошо адаптированы.

Одаренные дети отличаются выдающимися способностями, потенциальными возможностями в достижении результатов, уже имеющимися результатами в какой-то области, способностями к учению, психомоторными способностями, а также способностями к творческой деятельности.

Их одаренность проявляется в опережающем развитии и может быть обнаружена по широте восприятия, любопытству, стремлению все исследовать, создавать альтернативные системы, отличной памяти, раннему языковому развитию, обширному словарному запасу и умению его использовать. Такие дети фиксируют внимание на бессмысленных для практики задачах, не терпят навязанного ответа; у них возможны выраженные математические способности.

Они умеют полностью концентрироваться на решении проблемы, упорно идут к цели. У них высокий уровень притязаний.

Эти и многие другие особенности одаренных детей создают многочисленные проблемы и риски. Вот некоторые из них.

1. Неприязнь к школе. Такое отношение может появляться от того, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.

2. Игровые интересы. Одаренным детям нравятся сложные игры и не интересны те, которыми увлекаются их сверстники средних способностей.

3. Конформизм. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны, таким образом, к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.

4. Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Они предпочитают играть и общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им бывает трудно стать лидерами.

Достоинства одаренности делают этих детей особенно уязвимыми.

- Стремление к совершенству. Одаренный ребенок не успокоится, пока не достигнет высшего уровня. И это стремление проявляется достаточно рано, т.к. такому ребенку присуща внутренняя потребность в совершенстве. Следствием может быть ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка.
- Нереалистические цели. Не имея возможности достигнуть их, дети начинают переживать. Стремясь к совершенству, приходят к высоким результатам.
- Сверхчувствительность. Стремясь к познанию, одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми. Нередко одаренные дети нетерпимо относятся к тем, кто стоит ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение. Одаренный ребенок более уязвим. Считается гиперактивным и отвлекающимся, т.к. постоянно реагирует на разного рода раздражители и стимулы.

Многие одаренные дети утрачивают мотивацию после неоднократного воздействия систем оценивания, которые поверхностны по сути, бессмысленны и совершенно неадекватны.

При всем при том, следует признать, что мы слишком мало знаем о том, как надо обучать одаренных и талантливых детей, хотя все уверены, что только при наличии соответствующих обстоятельств и соответствующих требований со стороны окружающей среды таланты становятся востребованными.

Методика Дж.Гилфорда в разработке Е.Торренса анализирует творческий потенциал через параметры дивергентного мышления. В творческой деятельности, научном поиске, руководящей работе – проблемы имеют не один, а

множество способов решения, следовательно, и множество «правильных ответов».

Беглость мышления обычно рассматривается как способность к генерированию большого числа идей. Это качество также называют легкостью генерирования или продуктивностью мышления [6]. Обилие идей – это основа и необходимая предпосылка творчества. Под гибкостью мышления обычно понимают способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить в мышлении от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию. Гибкость мышления тесно связана с богатством и разнообразием прошлого опыта ребенка, однако полностью ими не определяется. Решающую роль в развитии гибкости играют не сами знания, а методы их усвоения.

Способность выдвигать новые неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных, обычно называют оригинальностью мышления. Оригинальность ярко выражается в характере и тематике рисунков, сочинении историй и других продуктах детской деятельности. Обычно рассматривается как одна из основных особенностей мышления творчески одаренного человека.

Наряду со способностью продуцировать оригинальные идеи есть и другой, не менее существенный способ творчества – умение разрабатывать существующие идеи, облагораживать их, приукрашивать, чтобы сделать более интересными и глубокими, расширять, добавлять нечто к основной идее. Рассмотрим некоторые результаты исследования одаренности первоклассников гимназии.

Очевидно, что каждый первый класс отличается своими особенностями творческого мышления учащихся. Одни дети работают максимально быстро, другие – необычайно оригинально, третьи любят изобретать названия к своим работам. В ходе обучения параметры творческого мышления заметно меняются. В каждом классе по-разному, но происходят обязательно, что фиксируется в частотных и средних показателях беглости, гибкости, оригинальности, разработанности и названия. Изменения не линейны.

Следовательно, если в первых классах мы можем определить особенности творческого мышления учащихся, принесенные из семьи, дошкольного детства, генетически запрограммированные, но не связанные с условиями обучения в данной школе, классе, то к третьему году уже можно говорить о некотором воздействии урочной и внеурочной среды, личности учителя, особенностей его преподавания на показатели решения учащимися дивергентных задач. И, судя по своеобразию динамики каждого из этих показателей, в каждом классе параллели роль подобных «экзогенных», средовых факторов весьма существенна.

Поэтому гимназия постоянно заботится о создании, поддержании и постоянном расширении, и насыщении того интеллектуального пространства, которое позволяет обогатить и разнообразить развитие творческого потенциала гимназистов в урочное и внеурочное время.

С каждым педагогом начальной школы обсуждаются результаты диагностики учащихся, учителя используют полученную информацию в работе с детьми и их родителями, изучают соответствующую литературу, включаются в деловые игры и тематические педсоветы. Практика показывает, что, благодаря этим и другим мероприятиям, проявления нестандартности, незаурядности детей начинают восприниматься адекватно в школе и дома, и ребенок стремится проявить себя в обстановке максимальной доброжелательности и психологического комфорта.

Работа в контексте детской одаренности, как нам кажется, помогает изменить психолого-педагогический портрет ученика, принимая за основу не оценочно-педагогические, а психологические (структура дивергентного мышления) и нейропсихологические его характеристики. Этот подход не нов, но редко используется в учебных заведениях.

В то же время многочисленными исследованиями установлено, что в понятии школьной зрелости существенную роль играют навыки произвольного поведения, готовность к групповым формам работы, способность слушать, слышать и воспринимать словесную информацию. На базе этих навыков строится программа самостоятельной учебной деятельности. А в основе этих навыков и способностей лежит достаточная зрелость функций левополушарных мозговых структур, которая определяется уже в первые годы учебы по индивидуальным особенностям профиля латеральности ребенка (ведущие рука, глаз, ухо), а также по предпочитаемому стилю получения и переработки информации (по характеристикам памяти и запоминания).

Однако в последние годы заметно возрастает число первоклассников с разнообразными признаками леворукости и недостаточной зрелостью левополушарных речевых центров. В настоящее время в нашей гимназии в первых и вторых классах насчитывается до 80% таких детей. К их особенностям следует отнести повышенную активность и расторможенность, преобладание непроизвольного внимания, непроизвольной речи, мышления и запоминания над произвольными, потребность в усиленном индивидуальном внимании и сопровождении, неусидчивость и низкую работоспособность. То есть эти так называемые «левши» сразу образуют своеобразную группу риска. Они имеют повышенную эмоциональную чувствительность и серьезно травмируются ярлыками неудачников. По словам академика Н.Н. Трауготт: «Левополушарное третирование загубило генофонд нации».

Но именно эти дети наиболее креативны, одарены в самых разных областях высоким творческим потенциалом, способны нетрадиционно решать задачи, обладают развитой интуицией и способностью к дивергентному мышлению. Их речь образна и эмоциональна, они тонко чувствуют и выдвигают альтернативные идеи.

Следовательно, наша задача научить детей радоваться собственным открытиям, получать удовольствие от собственных усилий. А мы продолжаем свой поиск, который убеждает, что процесс управления, ориентированный на развитие детской одаренности, будет эффективен при условиях:

- опоры на общетеоретические подходы и принципы, применимые в отношении управления организаций социальной сферы;
- ориентации на демократический государственно-общественный характер управления современным образованием;
- ориентации на развитие детской одаренности как интеллектуально-творческого потенциала, присущего каждому учащемуся и выстраивания деятельности школы с учетом целей, задач и показателей оценки эффективности работы по выявлению и развитию детской одаренности;
- реализации концепции управления школой на основе интеграции системного и процессного подходов, позволяющей органично встроить психолого-педагогическую работу по развитию детской одаренности в общий образовательный процесс с учетом требований ФГОС, индивидуальных особенностей учащихся и запроса родителей.

Рассмотрение в качестве основного критерия эффективности управления школой наличие положительной динамики в уровне развития детской одаренности определяется в ходе процесса его систематической пролонгированной оценки.

Библиографический список:

1. *Карпова С.И.* Управление общеобразовательной школой как фактор развития детской одаренности: Автореф. дис. … д-ра пед.. наук. - М.: 2013. - 45 с.

2. Игровые технологии выявления одаренных детей-сирот младшего школьного возраста: Учебно-методичес-кое пособие / Под науч. ред. С.В. Кривых. – М.: Издательство «Спутник+», 2010. – 87 с.

3. *Кулемзина А.В.* Детская одаренность как предмет педагогического анализа: Автореф. дис. … д-ра педаг. наук. – Томск, 2005. - 47 с.

4. *Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. - 576 с.

5. *Панова Н.В.* Реализация программы: «Одаренные дети: создание условий для развития» в ГБОУ 29 с углубленным изучением французского языка и права/ Профессиональная инновационная культура педагога в современном образовании: сб. научно-методических материалов. - СПб.: Общество «Знание». – 2013. – С.7-30.

6. *Туник Е.Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. - СПб.: ИМАТОН, 1998. - 170 с.

АСПИРАНТСКИЕ ТЕТРАДИ

УДК 374

Altikat Busra. **HISTORICAL ANALYSIS OF THE ROLE OF THE MOTHER IN FAMILY EDUCATION OF CHILDREN IN TURKEY.** The author gives a historical analysis of family education in Turkey from the Ottoman Empire to the present. The author shows the changing role of mother in family education of children in connection with the modernization of Turkish society and the Declaration of the Turkish Republic. The results of a survey of family life and leisure in modern Turkish family are given in the article.

Keywords: Anatolian pedagogy, the role of the mother in family education.

Алтыкат Бюшра, *аспирант Санкт-Петербургского государственного университета, Турция, E-mail: altikatbusra@gmail.com*

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОЛИ МАТЕРИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В ТУРЦИИ

В статье дается исторический анализ семейного образования в Турции со времен Османской Империи по настоящее время. Автор показывает изменение роли матери в семейном воспитании детей в связи с модернизацией турецкого общества и объявлением Турецкой Республики. В статье приводятся результаты опроса семейного быта и досуга в современной турецкой семье.

Ключевые слова: анатолийская педагогика, роль матери в семейном воспитании.

В Конституции Турецкой Республики обозначено, что “семья – основа общества”, в этом определении подчёркивается важность семьи для жизни человека и общества в стране. Известный мыслитель Ф. Гюлен, который в своих сочинениях сочетает традиции с современностью, отмечает: “Воспитание должно начинаться с домашнего очага и длиться всегда. Если домашний очаг не строится на принципах воспитания, то нечего и думать о воспитании общества” [1, с. 7].

Согласно Ахмету Митхату, самое лучшее наследство, которое могут дать родители своим детям, – привести их в этот мир здоровыми в здоровый мир. С этим также связано и хорошее образование детей и хорошее обучение [2]. Зия Паса считает, что детский возраст является самым свежим и чистым возрастом человека, и образование, получаемое в детстве, как надпись на камне, поэтому именно родители должны обеспечить ребёнку хорошие условия и возможности для дальнейшего образования.

В турецком обществе, как и в других гражданских обществах, женщина является проводником языка и культуры, отсюда же и выражение «язык матери, родной язык». Мать подняла нацию, как говорит Фетхуллах Гюлен, обративший

внимание на святость матери, и эти слова известны всему турецкому обществу. Она настолько свята в глазах Ислама, что Пророк Мухаммед сказал: *“Рай – под ногами матерей.”* [1, с.70].

Согласно традициям турецко-исламского общества каждый ребёнок рождается с чистой натурой, и именно родители должны раскрыть его способности. С этой точки зрения очень важно, чтобы не было расхождения между словом и делом: дети должны видеть в родителях серьезность, достоинство, нежность и должны полагаться на родителей как положительный пример.

В Турции (или Анатолии) на протяжении сотен лет существует своя педагогическая система воспитания детей. Так, историки описывают Османское государство как первое и единственное государство с детским центром. Анатолийская педагогическая система дала миру великие личности в турецкой и исламской истории. Результат обширных исследований показал, что существует так называемый "секрет детства". Каждый ребёнок рождается вместе со своим “секретом”, и чтобы этот секрет раскрыть в дальнейшем, необходимо, чтобы ребёнок чувствовал себя в безопасности и рос в любви. Когда ребёнок приходит в этот мир, прежде всего, он знакомится с матерью. Мать для ребёнка – его первый учитель и первая школа. До овладения языком, ребёнок устанавливает эмоциональную связь с матерью.

Согласно анатолийской педагогической системе воспитание ребёнка можно описать с помощью пяти заповедей:

1. В семье обязательно должно быть чувство доверия.
2. Делай с ребёнком что хочешь, но никогда не относись к нему с недоверием.
3. Личный пример – самый лучший способ наладить отношения с ребёнком.
4. Самое лучшее, что может сделать мать для ребёнка – оставить его наедине с собой.
5. Мама не должна расставаться с ребёнком более чем на 2 года.

Ребёнок в турецкой семье находится под юридическим контролем и опекой отца: «Сын Омэр отца Ахмета» или «дочь Зейнеп отца Ахмета» (“Ömer bin Ahmet” veya “Zeynep bint-i Ahmet”). Во всех религиях показана принадлежность дочери и сына своему отцу, но в воспитании ребёнка на первый план выходит мама и бабушка. Поэтому в настоящее время в Турции широко обсуждаются вопросы о материнском образовании.

Ребёнок находится на попечении семьи, и самый важный долг каждой семьи – знать, какие права она имеет. Дети украшают человеческую жизнь, это Божья благодать и самое прекрасное создание, дающее жизни цвет и вкус. Ребенок как кирпичик, из которых строится общество. Так как дети - это самое дорогое сокровище на Земле, и они являются обеспечением будущего, то к ним необходимо проявлять заботу, их необходимо воспитывать и обучать, их необходимо оберегать, проявляя нежность, сочувствие и любовь. Анатолийская

педагогика считает: ребёнку нужно давать любовь, но его также необходимо и воспитывать.

Йавузер Халук [3, с. 94] предлагает эффективные способы для развития ребёнка в семье:

1. Семья прививает ребёнку чувство уверенности, что он сможет стать единицей общества.
2. Она готовит необходимую приемлемую социальную среду.
3. Для того чтобы ребёнок смог социализироваться в обществе, семья создаёт принятые модели поведения.
4. Консультирует по вопросам развития принятых форм поведения в обществе.
5. Даёт решения проблем, с которыми сталкивается ребёнок во время своего приспосабливания к среде проживания.
6. Помогает овладеть необходимыми движениями, словами и привычками, принятыми в обществе.
7. Для того чтобы ребёнок был успешным в школе и общественной жизни, стимулирует и повышает способности ребенка.
8. Помогает развитию ребёнка в соответствии с его интересами и способностями.

В османской семье религия занимает самое важное место в воспитании детей. Исходя из нужд исламской морали, нужд шариата исламского происхождения, основа османских законов базируется на том, что человек с раннего возраста должен уметь различать добро и зло. По этой причине первоначальное обучение, которое дается ребёнку – это изучение религии и культуры, чтобы он мог адаптироваться к жизни в обществе. В подтверждение можно привести множество хадисов, например, «Угощайте ваших детей и воспитывайте их хорошо», «Лучший подарок отца, который он может сделать своему ребенку, это уроки приличия», «Одно из прав для отца ребенка, это дать ему имя и правила приличия» [4, с. 22].

По мнению анатолийской педагогики: «Какие бы в семье не были социальный и экономический уровень, она должна учить таким качествам, как искренность, достоинство, доброта, любовь помогать, храбрость, пунктуальность, чувство справедливости, уважение к старшим, и другие… все это ребенок узнает дома».

В то время как муж зарабатывает на хлеб, роль женщины/матери в семье самая важная, поскольку она занимается домашними делами, воспитанием и образованием детей. Хотя социальная роль женщины в обществе за пределами семьи не значительна, она очень велика в семье: обеспечивает здоровую среду для воспитания и образования детей. В османском обществе роль материнства была самой важной ролью женщины, можно сказать, самой ценной.

Будь то мальчик или девочка, первое образование ребёнок получает в семье от матери. Базовое образование, начавшись в детском саду, продолжается в юности. Поэтому чтобы женщины, а особенно матери, смогли обеспечить хорошее семейное воспитание детей, им самим необходимо обеспечить хорошее

образование. Высказывание: «От хороших матерей появляются хорошие патриоты» показывает какую ответственность возлагает общество на женщин в вопросе воспитания детей.

В любом обществе за ребёнком осуществляется общественный контроль со стороны семьи, родственников и микросоциума, это важный механизм адаптации ребёнка к жизни. В османское время детей отдавали в школу в возрасте четырёх-пяти лет (в наши дни в этом возрасте отдают в детский сад).

Было принято, чтобы ребёнок начинал обучение в школе, когда ему исполнится четыре года, четыре месяца и четыре дня. Однако часто люди не соблюдали эту традицию, и их дети могли начать обучение в школе в возрасте от пяти до семи лет. Торжественное начало учебного квартала проводилось соразмерно финансам семьи. Дети из бедных семей отправлялись отцом или матерью или другими родственниками в училище со словами: «Мясо твоё, кости мои».

Согласно мнению некоторых исследователей [5, с. 92], [6, с. 203] период правления Османской Империи можно разделить на два периода: классический и период модернизации. Первый длился до конца XVIII века, второй продолжался от Движения «Низами Джедит» (Новый порядок) с 1790 года до объявления Турецкой Республики в 1923 году. Попытки модернизации оказали глубокое влияние на семью. В этот период произошли значительные изменения в формах поведения членов семьи. Такие исследователи как Ch. Mac Farlane и A. Slade, изучавшие турецкое общество в 1830 году, заявили о том, что стали свидетелями следующих трех факторов: употребление спиртных напитков, открытая игра в азартные карточные игры, танцы с женщинами [7].

После Танзимата (период проведения модернизационных реформ в Османской Империи) все происходящие изменения на Западе начали прямо влиять на повседневную жизнь Османской Империи. Жители Османской Империи, которые отправлялись в Европу на работу или за образованием, все, что они там видели, пытались повторить вернувшись или увидев там, пытались привезти с собой. После 19 века дети из Османской Империи, узнавая о всех новшествах и возможностях своих сверстников в Европе, старались повторить все новые изменения. Танзимат, считается периодом перемен со всех сторон, он может признаваться временем традиционных и классических перемен. Вместе с переменами в образованиями произошли параллельные изменения в социальной жизни. Изменения произошли как в жизни общества, так и в жизни детей – от одежды до литературы, от игрушек до образования.

В 20-м веке наиболее важными вопросами для родителей стали здоровье ребенка, образование и хорошее воспитание. Цель этого обучения также поддерживается в общественном настроении: надо учиться для европейской жизни. Изменения в семье и в роли женщины в образовании ребенка из-за стремления к Западному образу жизни принесли изменения в воспитательный процесс. В период Танзимата ребенок, который раньше ассоциировался с термином «семья», теперь ассоциируется с термином «государство».

В период Танзимата признавалась роль женщины в обществе, также как и ее естественная роль матери. В итоге, периодом Танзимата называется действие, которое способствовало началу нового периода в истории Османской Империи. С этой стороны имели место изменения не только в политике, но и в общественной жизни. Реформы Танзимата, также как способствовали изменениям других социальных институтов, стали причинами изменений института семьи. Однако, изменения института семьи в большей степени коснулись функций и ролей членов семьи, а не структурных изменений. Изменения функций и ролей членов семьи сильнее всего коснулись женщины и ребенка.

Социально-культурные факторы, которые внесли изменения в институт семьи, способствовали вхождению женщины в общественную жизнь. Так как в обществе началось стремление к западной идеологии, и благодаря этому, женщины получили новый общественный статус. Образование не может быть в отрыве от культуры. Ислам, занимаясь вопросами государства, оставил в стороне частную жизнь человека. “В османское время ребёнок черпал из книг мысли о религии, во время Республики – о геройстве, любви к народу.” [8, с.46].

В республиканской Турции модернизация семейного воспитания стала стремительно набирать скорость: было проведено множество законодательных реформ, волна изменений стала причиной консервативного сопротивления, которое больше всего было присуще простому народу и касалось понимания частной жизни. «В Турции после 1925 года консервативные движения приобретали популярность, и после 1980 года постепенно была подготовлена почва для широкого распространения идеи консервативной семьи», считает Кылыч Ахмет Фарук [9, с.17]. В то время, когда могло показаться, что модернизация уничтожит консерватизм, однако в Турции этот процесс пошел другим путем: консервативная семья смогла сохранить свои ценности внутри культуры модернизма.

Что такое консервативная турецкая семья? Каковы её структурные и функциональные особенности?

Консервативная турецкая семья, по мнению ученого [9, с.18]:

- Больше других социальных организаций связана с религиозными, моральными и традиционными ценностями.
- Не против модернизма и современных ценностей, однако, держится своих традиций.
- Выступает против таких форм современного поведения, как аборты и гомосексуализм.
- Выступает против таких вредных привычек, как употребление алкогольных напитков и наркотических веществ, азартные игры.
- Защищает религию, совесть и свободу слова.
- Уважительно относится к другим религиям и вероисповеданиям.
- Считает, что в Турции в определенной степени относятся несправедливо к религиозным людям.
- С симпатией относится к религиозным общинам и группам.

- С опаской относится к вступлению в Европейский Союз.
- Выступает против чрезмерного потребления.
- Отличается сердобольностью.
- Любовь к народу и родине на самом высоком уровне.
- Является сторонником демократии.
- Является сторонником современного образования.
- Извлекает пользу из современной науки и технологии.
- Склонна использовать их для развития консервативные ценностей.
- Позволяет женщине, нашедшей подходящую область, работать.
- Выступает за то, чтобы женщина занимала больше места в социальной жизни.

Ребенок, который вчера чувствовал на себе зависимость от семьи и общества, сегодня является членов другого мира и атмосферы. Илбер Ортайлы [10] замечает, что нельзя оставаться равнодушными к некоторым изменениям модернизирующегося мира. К примеру, раньше ребенок социально развивался не в младшей школе, а взаимодействуя со своими родственниками, соседями и друзьями семьи. Теперь, ребенок уходит от благоприятного климата, находящегося в его семье, и начинает получать школьное образование, именно там идет адаптация ребенка к жизни. Насколько это может способствовать социальному развитию ребенка необходимо обсуждать.

Согласно проведенному нами опросу, самое частое, что делают турецкие семьи вместе – это смотрят телевизор (59,4%). На втором месте – это походы в гости к родственникам, соседям и друзьям (25,8%). Реже всего члены семьи вместе ходят в кино или театр, только 3,2 % семей отметили, что часто и вместе делают что-то из этого; 17% семей отметили, что ходят в кино или театр иногда; 79,6% семей отметили, что не ходят в кино или театр всей семьей. Согласно исследованию, в Турции 44,1% опрошенных не читают книги, однако 91,9% опрошенных смотрят телевизор.

Что касается современных семей, в наши дни люди не хотят проводить время вместе в кругу семьи. По нашим исследованиям, современные люди не общаются друг с другом, сидя вечером за столом всей семьей. Очень мало людей ходят со своей семьей в кино или театр. Максимум, что они делают вместе – это молча смотрят телевизор. Современное общество перестало читать книги, у них совершенно отсутствует привычка чтения.

Одним из важных аспектов семейного воспитания является то, кто в семье принимает решения. Согласно результатам опроса, доминирующая роль в принятии многих решений, касающихся семьи, закреплены за матерью/женщиной. Участие детей в принятии семейных решений значительно больше, чем старших членов семьи.

Раньше, когда заходил разговор о структуре турецкой семьи, обязательно употреблялся термин «патриархат», то есть главное слово в семье имел отец, его все слушали. В доме всегда последнее слово оставалось за отцом, все планы строились из желаний отца. В настоящее же время патриархат – вид семьи, в

которой главенствует отец, медленно изменяется. Теперь в больших городах есть семьи, где доминирующую роль занимает ребенок. В этих семьях сразу обращают внимание на желания ребенка, если ребенок хочет гулять, он гуляет, если не хочет – не гуляет. Время принятия пищи и вся жизнь в семье подстраивается под ребенка.

Одна из причин произошедшей ситуации, это то, что родители не хотят, чтобы ребенок сталкивался с теми проблемами и сложностями, с которыми сталкивались они в прошлом. Также причиной этого являются и другие факторы, к примеру, желание родителей не конфликтовать с детьми. Однако необходимо помнить о том, что выполнение всех желаний ребенка не ведет к его положительному воспитанию. Дети должны знать отказ, должны научиться ожидать выполнение желаний.

Детский мир очень сильно изменился со времен Османской Империи. Раньше на первый план ставилось изучение религии, однако, в наши дни религии уделяют очень мало времени. Благодаря различным церемониям и праздникам, люди стремились бороться с детскими страхами начала школьной жизни, они помогали детям освоиться в новой среде и подружиться друг с другом. В настоящее время таких церемоний не осталось. Дети, которые идут в школу в первый раз, начинают учиться на неделю раньше остальных, чтобы родители могли ходить с ними и помогать привыкнуть к школьной жизни.

Из-за модернизаций, произошедших в институте семьи, появились семьи, в которых доминирует ребенок. В этих семьях мысли и желания ребенка вышли на первый план. Также в современных семьях появилось понятие матриархат – авторитет закрепился за матерью, а отец проявляет сочувствие к ребенку и защищает перед матерью. Подобные изменения общества связаны с тем, что отцы все чаще и больше времени проводят на работе, приходят вечером домой поздно и не хотят портить отношения с детьми. Они хотят оставаться «хорошим» отцом для своих детей и не спорят с ними, соглашаются на многие из их условий. Однако в дальнейшем такое поведение взрослых не способствует положительному воспитанию ребенка.

Традиционная семья изменилась во времена стремления подражать Западу. Роли в семье также менялись в различные периоды. Однако семья была и есть главной ячейкой общества. Семья необходима для продолжения рода, для воспитания детей. Ведь первое, с чем сталкивается ребенок, это семья и существующие в ней порядки. Необходимо об этом помнить, воспитывать детей, а в первую очередь, совершенствовать себя.

Библиографический список:

1. *Фетхуллах Гюлен.* Из ядра в плоскости. - Стамбул, 2000.
2. *Акюз Яхья.* Мнения относительно обязанностей семейного воспитания в периоде Танзимата: Энциклопедия турецкой семьи. - Анкара,1991.
3. *Йавузер Халук.* Конференции о семье и ребенке // Роль семьи в эмоциональном и социальном развитии ребенка. - Стамбул, 1984.
4. *Джанан Ибрахим.* Согласно Мухаммеда воспитания в семье и школе. - Стамбул, 1983.

5. *Табакоглу Ахмеет.* Семья в Османском обществе, турецкая семья в процессе социально-культурных изменений. - Анкара: Государственное учреждение исследования семьи, 1992. - 2 т.

6. *Байракли Байрактар.* Государственная Философия Фараби. - Стамбул, 1983.

7. 5 Soruda Anadolu pedagojisi [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.samanyoluhaber.com/kultur/5-soruda-Anadolu-Pedagojisi/528778/ (дата обращения: 01.03.2014)

8. *Ахиоглу Нихаль Э.* История детства в Турции с точки зрения Воспитания детей. - Памуккале: Университет Памуккале Факультет Образования, 2012. - Выпуск 31.

9. *Кылыч Ахмет Фарук.* Консервативная семья в Турции и модернизация семьи. - Анталия, 2010.

10. *Ортайлы Илбер.* Семья в Османской общества. - Стамбул, 2013.

УДК 374.8

Grinevich A.E. **FORMATION OF THE SYSTEM GENERALIZED KNOWLEDGE AND WAYS OF ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FGOS OF THE SECONDARY (FULL) GENERAL EDUCATION.** In article options of forms, methods and ways of formation at pupils of the generalized knowledge and ways of activity in the conditions of implementation of educational standards of new generation are considered.

Keywords: the system generalized knowledge, ways of activity, the Federal state educational standard of the secondary (full) general education.

Гриневич А.Е., *зам.директора по воспитательной работе школы № 303, Санкт-Петербург, E-mail: kolesoya@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНЫХ ОБОБЩЁННЫХ ЗНАНИЙ И СПОСОБОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются варианты форм, методов и способов формирования у учащихся обобщённых знаний и способов деятельности в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения.

Ключевые слова: системные обобщённые знания, способы деятельности, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.

Понятие «включение» предполагает, что между учителем и учащимися осуществляется сотрудничество, обеспечивающее развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. Это включение осуществляется под воздействием внутренних побуждений обучающихся в силу того, что предыдущие

этапы создают потребности и возможности в проведении работы на последующих этапах. В результате процесс обучения создаёт условия, при которых учащиеся способны работать опережением. Они продвигаются в логике развития учебной темы, могут проявлять всё большую самостоятельность при изучении последующих тем и, наконец, начать изучение новой темы с самостоятельной работы. При этом учащиеся способны вносить всё большую долю своего творческого и жизненного опыта, осуществлять выбор пути решения возникающих задач, совершать рефлексию продуктивного характера, отстаивать свойственную ученику позицию.

Необходимость «включения» ученика в процесс обучения в условиях реализации ФГОС среднего (полного) общего образования предполагает и определённые действия педагога, обеспечивающие самостоятельное прохождение обучающимся пути при формировании системных обобщённых знаний, что сопряжено с определением целей, системы познавательных задач, этапов продвижения, контроля, коррекции, методики, учитывающей возможности учащихся, считают Кривых С.В., Павлов А.К. [1,2].

Как показала экспериментальная работа, обучение, создающее условия включения учащихся в работу, стимулирующее их продвижение, основывается на принципе опережения. Основной барьер, который требуется при этом преодолеть, заключается в том, что методика обучения не обеспечивает единства структурно-информационной и функциональной сторон знания и, тем самым, их действенность в развитии. Основанием построения системы обучения, которой свойственна динамика, является развитие общих теоретических положений, идей, общих принципов, пронизывающих содержание учебного предмета. Фактический материал, различного рода задачи, события, их выявление и развитие – всё это становится воплощением этих общих теоретических знаний, идей, общих принципов. Их можно изучать и усваивать как сами по себе, а можно рассматривать и как носителей проявления общего.

В том случае, когда учитель ставит целью изучать учебный материал на уровне обобщения и рассматривает фактический материал как основание для его выявления и дальнейшего применения, ученик всё в большей мере способен к самостоятельному освоению новых фактов, событий, решений задач. Теоретическое обобщение он использует в качестве способа анализа и ориентира системы действий, проектировочной основы при изучении новых вопросов и тем. Ключ к развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся заключён в том, что эти последующие в логике развития содержания вопросы и темы являются проявлением тех же общих закономерностей, идей, общих принципов деятельности в новой ситуации, в новом конкретном решении. Вооружить учащихся этим ключом и научить им пользоваться, - вот задача учителя. Организация творческой поисковой деятельности, широкое использование учеником рефлексии становится необходимым в достижении этой цели.

Конструирование, исследование, творческое проектирование – виды деятельности, которые заданы объективной логикой процесса включения

учащихся в формирование и применение системных обобщённых знаний. Вне этих видов деятельности не осуществить цели, которые предполагают развитие процесса. К ним относятся:

- определение места и значимости рассматриваемого содержания в логике развития общей закономерности, идей, принципа, теоретического положения;
- «расшатывание» конкретного факта, явления, задачи, упражнения и других носителей обобщённого знания с тем, чтобы выявить присущую закономерность, идею, принцип, теоретическое положение и своеобразие их проявления;
- осмысление своеобразия выявленного обобщения; его, с одной стороны, непривязанность к ограниченному в объяснениях конкретному материалу, а с другой – осознание границ действия рассматриваемой закономерности;
- определение связей и зависимостей, выявление системообразующей связи, обусловленной целостностью и многогранностью рассматриваемого явления;
- построение обобщённой модели комплекса, отражающего в обобщённом виде присущие целому связи и закономерности;
- использование обобщённой модели для выдвижения гипотез, определение плана деятельности в работе с новым содержанием, в развитии умения в новом конкретном содержании видеть проявление общей зависимости и присущее ей своеобразие;
- умение применять обобщённые знания и компетенции при самостоятельном изучении учебного материала, решении задач разного уровня умственной активности: репродуктивных, конструктивных, исследовательских, творческих;
- умение отстаивать и защищать свою позицию в обосновании вопросов, имеющих альтернативное решение.

В результате того, что система осуществляемых целей обучения в условиях реализации ФГОС среднего (полного) общего образования обеспечивает единство структурно-информационной и функциональной сторон в развитии знаний и компетенций обучающихся, создаются условия, при которых процесс обучения динамичен, развивается на основе сотрудничества учителя, ученика, класса; взаимодействие между участниками процесса обучения перестраивается. В единстве с усвоением знаний и компетенций осуществляется развитие познавательных возможностей учащихся и положительной мотивации учения.

Саморазвитие и работа на опережение в процессе обучения достигается тем, что включение в формирование и применение обобщённых знаний и способов деятельности строится по принципу единства познавательных операций и соответствует процессу познания.

Динамика диалектического пути познания, кто саморазвитие сопряжены со структурным единством познавательных процессов, когда ни общее не формируется из единичного, ни единичное из общего. Эти системные характеристики существуют в неразрывном единстве. Процесс познания рассматривается как сложный переход от одного уровня единства чувственного и абстрактно-логического к другому уровню единства чувственного и абстрактно-логического. Анализ осуществляется в единстве с синтезом, синтез подчинён и

направлен на осуществление анализа. Единство познавательных операций становится основанием процесса, при котором операция, имеющая на данном этапе подчинённое значение, на следующем этапе перерастает в ведущую и т.д. Наибольшее значение в этом процессе приобретают следующие этапы: 1) аналитический, когда осуществляется анализ конкретного содержания как носителя общего принципа, идеи, теоретического положения, выявляются присущие целому связи и зависимости, определяется место данного содержания в развитии учебного материала, его роль, значение, новизна решаемой цели; 2) этап систематизации и обобщения, результатом которого может стать построение обобщённой модели, рисунка, схемы и других средств выявления системы, зависимостей, построение модели обеспечивает совокупность взаимосвязанных функций: связующей, организующей, ориентирующей; 30 применение системного обобщённого знания в качестве способа деятельности при рассмотрении нового содержания в логике развития учебного предмета, при решении новых практических задач, конструировании и моделировании новых задач, опытов и т.п., осуществляется проектировочная функция обобщённого знания, определяющая план действия в процессе применения. Эти три этапа могут стать этапами отдельного или нескольких уроков или этапами, связанными с изучением больших разделов и структуры содержания целого предмета.

Решению этих целей служит перспективное планирование. При перспективном планировании указывается возраст детей, уровень их подготовленности, особенности учебного предмета, структура построения содержания. Всё это влияет на определение этапов работы, их цели, продолжительность, промежуточные и конечные результаты, системы самостоятельных работ обучающихся на каждом этапе. Центром, определяющим перспективное планирование, может стать построение модели содержания, которая, являясь фундаментальным узлом, влияет на постановку целей, отбор содержания, методы, организацию самостоятельной работы, последовательность работы, её результаты. Построение содержательной модели организует деятельность учителя и учащихся. Она становится перспективной, к ней учитель ведёт учащихся, она является ориентиром, организующим и направляющим в дальнейшем деятельность учащихся.

Итак, включение учащихся в процесс формирования системы обобщённых знаний и способов деятельности обеспечивает ученику естественное продвижение в познании узловых основополагающих вопросов учебного материала. Это продвижение сопряжено с выявлением структурной организации содержания, которая отражает, воплощает в себе общие закономерности, идеи, принципы. В силу этого достигается единство информационной и функциональной сторон знаний. Знания, усвоенные на уровне осмысления структурной организации, присущей самой его сущности, может быть использовано в качестве способа познания последующих тем и разделов, решения познавательных задач конструктивного и творческого характера. Ученик становится личностью, которая управляет познавательными процессами, осуществляет продуктивную рефлексию, обосновывает и защищает свою собственную позицию в

познавательном процессе, становится активным субъектом познания, испытывающим интерес к своей деятельности и несущей ответственность за самостоятельно принятое решение. Чтобы достичь такого результата, ученик самостоятельно продвигается в процессе формирования и применения обобщённого знания. Это продвижение может осуществляться в логике индуктивно-дедуктивного или дедуктивно-индуктивного процесса познания. Характерными особенностями любого из них являются единство и взаимосвязь как содержательных аспектов деятельности, так и оперативно-деятельностных. В результате предыдущие этапы создают условия для самостоятельной деятельности учащихся на последующих этапах. Осуществляется саморазвитие процесса познания, которое основывается на управляющей функции обобщённого знания и для которого свойственно единство поиска и регламентации, свободы выбора и её аргументированность сущностной характеристикой знания, сочетание самостоятельного, личностно значимого решения с коллективными достижениями. Этапы, названные по своей основной функции как

- аналитический,
- систематизации и обобщения,
- проектировочный,
- применения обобщённых знаний к решению новых теоретических и практических задач, в силу своей компетентности создают базу для продвижения на последующий этап, что отражается на динамике процесса обучения, и тем самым, на развитии познавательной активности, самостоятельности обучающихся в процессе творческой деятельности.

Вместе с тем в развитии процесса большая роль отводится организации самостоятельной познавательной деятельности и самостоятельной работы учащихся, которые проводятся на всех этапах процесса учения. Их проведение зависит от особенностей процесса обучения, в частности, свойственной ему динамики, вместе с тем определяя эти особенности и являясь показателем успешности или неуспешности осуществляемой учебной работы.

Библиографический список

1. *Кривых С.В., Павлов А.К.* Индивидуальные траектории развития школьников // Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (28-29 марта 2013 г., г. Тобольск) / Отв. ред. Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2013. – С. 32-35.

2. *Кривых С.В., Павлов А.К.* Организация образовательного процесса старшеклассников в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования // Специфика педагогического образования в регионах России: Материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень – СПб.: ТОГИРРО, 2012. – С. 120-123.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 201. - 48 с. - (Стандарты второго поколения).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2012. – 52 с. – (Проект).

УДК 026:34

Tretyakov A.L. **LEGAL EDUCATION ON THE BASIS OF INFORMATION DISTRICT CENTER.** The article briefly analyzed the situation of the normative legal field of modern secondary education. Activity of the Center for civic, ethical, legal and other socially significant information in memory of Professor N.I. Eliasberg as the aggregator of information resources on legal education of all participants in the educational process.

Key words: legal education, secondary education, Center for civic, ethical, legal and other socially significant information in memory of Professor N.I. Eliasberg, PCPI program.

Третьяков А.Л.*, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», методист ГБОУ ДППО ЦПКС «Информационно-методический центр» Василеостровского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, E-mail: andltretyakov@gmail.com*

ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ НА БАЗЕ РАЙОННОГО ЦЕНТРА ИНФОРМАЦИИ

В статье кратко проанализирована ситуация нормативного правового поля современного среднего общего образования. Описана деятельность Центра гражданской, этико-правовой и иной социально значимой информации памяти профессора Н.И. Элиасберг как агрегатора информационных ресурсов по правовому просвещению всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: правовое просвещение, среднее общее образование, Центр гражданской, этико-правовой и иной социально значимой информации памяти профессора Н.И. Элиасберг, Программа ПЦПИ.

В связи с новыми задачами, вставшими перед школьным образованием, в целом появились и новые задачи, стоящие перед библиотеками общеобразовательных организаций. Увеличение насыщенности образовательной среды, увеличение доли самостоятельной работы с информацией; внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов и появление новых информационных потребностей у всех участников образовательного процесса потребовали усилить информационно-методическое и правовое сопровождение деятельности вышеназванных библиотек.

Характерными чертами реформирования и модернизации образования в России являются «стремление к повышению качества образования, фундаментальности и интеграции, усиление гуманистической направленности,

увеличение вариативности, роли самостоятельной работы обучающихся и технологизации процесса обучения» [2]. На достижение этой цели направлен образовательный процесс в учебном заведении.

В связи с этим необходимо частично рассмотреть нормативное правовое поле, регулирующее деятельность современной школы и определить позиции правового сопровождения образовательного процесса.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», «образование − единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [3].

Целью Государственной программы «Развития образования» на 2013-2020 годы является «… обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики» [1].

На основании подпрограммы 4 «Обеспечение реализации Государственной программы и прочие мероприятия в области образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», «… основные мероприятия подпрограммы нацелены на реализацию государственного задания научными учреждениями, обеспечивающими предоставление услуг в сфере образования, научно-методическое и организационно-аналитическое сопровождение реализации государственной программы, включая обеспечение информационно-технологической инфраструктуры системы образования и другие мероприятия» [1].

Одной из задач Государственной программы является «модернизация образовательных программ в системах дошкольного, общего и дополнительного образования детей, направленная на достижение современного качества учебных результатов и результатов социализации. Она предусматривает стимулирование качественного труда педагогических работников, внедрение современных стандартов общего образования, обновление содержания, технологий и материальной среды образования, в том числе развитие информационных технологий» [1].

Одним из примеров правового сопровождения школьного образования может послужить созданный на базе Информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга Центр гражданской, этико-правовой и иной социально-значимой информации памяти профессора Н.И. Элиасберг (далее – Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг) [6].

Безусловно, для пользователей информационных услуг важна экономия времени на поиск нужной информации, что обеспечивается благодаря информационной базе Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг, в котором,

кроме вышеперечисленного, педагоги могут получить и другие уникальные ресурсы, право доступа к которым имеет только Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг.

Сотрудники Информационно-методического центра, обеспечивающие деятельность Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг, предоставляют педагогам проверенную качественную и своевременную информацию педагогического, методического и другого характера, что соответствует функциям агрегатора.

За счёт сотрудничества в объединении ресурсов нескольких организаций Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг может предоставить спектр дополнительных инструментов, которые не предусматривают обычные партнёрские программы: использование специальных электронных оболочек, научно-методическое, тьюторское сопровождение по проблеме, разработка и оформление эксклюзивных материалов и т.д.

Программа развития Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг предполагает следующие направления:

- создание Базы ресурсного обеспечения;
- модульное повышение квалификации педагогов на основе ресурсов Центра;
- методическая и информационная поддержка;
- диссеминация опыта в районе и городе.

Сегодня Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг в начале пути, хотя отдельные направления уже апробированы в районе, подтверждена актуальность существования такого агрегатора для педагогического сообщества района.

Таким образом, Информационно-методический центр реализует функцию агрегатора медиаресурсов и создает условия для профессиональной поддержки педагогов в обеспечении высокого качества образования школьников.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг является участником Объединённой программы по созданию сети публичных центров доступа к правовой, экологической и иной социально значимой информации на базе организаций образования и учреждений сферы культуры.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг осуществляет информационную, образовательную, просвещенческую, методическую и иную деятельность и комплекс работ по формированию фонда правовых, духовно-нравственных, медиаобразовательных и иных социально значимых документов и материалов муниципального, регионального и федерального уровней.

Основные задачи Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг:

- формирование, организация и хранение правовых, этико-правовых, духовно-нравственных, иных социально значимых информационных ресурсов муниципального, регионального и федерального уровня;
- организация, оцифровка, хранение и распространения творческого наследия Н.И. Элиасберг;

- обеспечение просветительского, справочно-библиографического, информационного обслуживания пользователей Центра по вопросам правовой, духовно-нравственной и иной социально значимой информации;
- содействие формированию этико-правовой, духовно-нравственной и информационной культуры и развитию правосознания участников образовательного процесса;
- методическое обеспечение деятельности школьных библиотек района по правовому просвещению;
- организация методической, исследовательской и правовой деятельности в предметных областях деятельности Центра.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг формирует профильный фонд со всеми видами и типами изданий правовых, этико-правовых и иных социально значимых документов муниципального, регионального и федерального уровня на различных носителях информации.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг организует доступ к базе Федеральной службы охраны Российской Федерации «Законодательство России» и другим базам Государственной системы правовой информации.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг раскрывает содержание фонда документов и материалов с помощью системы баз данных, создает и содержит в актуальном состоянии сводную электронную полнотекстовую базу профильных документов и материалов; а также осуществляет последовательную ретроконверсию документов этико-правовой и смежной тематики. Помимо этого, Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг проводит консультации для пользователей по вопросам использования справочно-правовых систем, этико-правового воспитания и образования.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг обеспечивает дифференцированное обслуживание пользователей, популяризацию правовых, этико-правовых, медиаобразовательных и иных социально значимых документов и материалов, с учётом их образовательного уровня и профессиональных интересов:

- информирует о документах и материалах пользователей в соответствии с разовыми и длительно действующими библиографическими запросами;
- организует индивидуальное и групповое информирование участников образовательного процесса, в том числе, и с использованием средств видеоконференцсвязи Фонда поддержки образования;
- предоставляет пользователям информационные ресурсы для самостоятельного поиска;
- предоставляет документы коллективным удаленным пользователям;
- выполняет устные справки, в том числе, по электронной почте о наличии документов в Центре памяти профессора Н.И. Элиасберг;
- создаёт рекомендательные библиографические списки и пособия, информационные обзоры, экспресс-информацию, информационные дайджесты, бюллетени новых поступлений;

- способствует формированию информационной грамотности пользователей;
- оказывает дополнительные сервисные услуги.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг оказывает информационные услуги органам местного самоуправления, организациям и предприятиям, школам, библиотекам, музеям, иным учреждениям системы образования, высшей школы, культуры, коммуникации, молодёжной политики Василеостровского района, других районов Санкт-Петербурга и других регионов Российской Федерации.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг популяризирует этико-правовые, информационные материалы, в том числе творческое наследие Н.И. Элиасберг средствами просветительской, информационно-библиографической и массовой работы с использованием разных форм и методов PR-технологий; информационных материалов, СМИ по профилю Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг способствует формированию информационно-правовой культуры и развитию правосознания пользователей:

- проводит правовые часы, семинары, круглые столы, конференции, Дни информации по основным направлениям деятельности Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг;
- организует консультирование специалистов по информационно-правовым и социальным вопросам с привлечением специалистов (библиотекарей, учителей, социальных педагогов школ района, а также журналистов, юристов, экономистов общеобразовательных учреждений);
- составляет материалы информационного, справочного и рекламного характера по профильной тематике.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг осуществляет координацию деятельности муниципальных школ и библиотек Василеостровского района Санкт-Петербурга по вопросам своей компетенции:

- оказание методической и консультативной помощи в организации работы с документами и базами данных;
- изучение опыта работы отечественных и зарубежных школ и библиотек по профилю Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг и тиражирование его в профильных структурах;
- анализ и обобщение деятельности иных школьных центров правовой информации и медиаобразования;
- разработка и издание методических и методико-библиографических материалов и пособий по актуальным вопросам деятельности Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг;
- участие в повышении квалификации школьных и библиотечных работников школ района, в тематических и комплексных выездах в другие районы Санкт-Петербурга, дистанционно (посредством видеоконференцсвязи)

участвует в профильных мероприятиях образовательных организаций регионов Российской Федерации.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг организует иные исследования и инновационные разработки, принимает участие в научно-методической работе Информационно-методического центра Василеостровского района. Участвует в конференциях, совещаниях, семинарах по тематике деятельности Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг, подготавливает публикации и доклады.

Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг обеспечивает информационное пополнение сайта Информационно-методического центра Василеостровского района и Координационного совета по медиаобразованию в Санкт-Петербурге по профилю деятельности Центра памяти профессора Н.И. Элиасберг.

Необходимо отметить, что вышеизложенные положения обобщены в публикации О.Р. Старовойтовой, посвящённой информационному и методическому обеспечению образовательного процесса в современной школе, агрегатором которого выступает Центр памяти профессора Н.И. Элиасберг [5].

На основании вышеизложенного, мы приходим к тому, что одним из решений проблемы методического обеспечения образовательного процесса в современной школе может послужить описанный выше Центр гражданской, этико-правовой и иной социально значимой информации памяти профессора Н.И. Элиасберг в рамках создания общероссийской сети создания Публичных центров правовой и иной социально-значимой информации. Модель обеспечения доступа граждан к социально значимой информации, заложенная в основу Программы, получила признание в России и за рубежом.

Почти каждый центр предлагает своим посетителям уникальное «информационное меню», сформированное с учетом запросов местного населения. Проявление такой гибкости в работе оказалось возможным благодаря тому, что центры − это динамическая, постоянно развивающаяся структура, стремящаяся соответствовать вызовам времени и специфичным местным потребностям.

Сегодня более 4 000 центров, действующих по всей России и за ее пределами, предоставляют своим посетителям доступ к правовой, деловой, образовательной и экологической информации, информации о деятельности органов государственной и муниципальной власти, в области защиты прав человека и потребителей, профилактики ВИЧ/СПИДа и т.д.

Неизменна и одинакова в этих центрах только одна основополагающая черта − обеспечение свободного и бесплатного доступа граждан к социально-значимой информации.

В связи с тем, что сегодня большинство центров предлагает своим посетителям доступ не только к правовой информации, было решено называть их «центрами социально значимой информации», хотя название самой программы − Программа ПЦПИ − осталось прежним.

«Во многом под влиянием Программы и проводимых в её рамках мероприятий, в России сформировались региональные сообщества экспертов, работающих в области обеспечения доступа к социально значимой информации,

создания элементов «электронного государства» (e-government), построения информационного общества и общества знаний.

Таким образом, достигается сверхзадача Программы − содействие укреплению институтов гражданского общества и построению постиндустриального общества, в котором главными ценностями являются информация и знание, а наиболее ценным навыком − умение человека эффективно распоряжаться ими, то есть − общества знаний» [4].

Библиографический список:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф/документы/2474/файл/901/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf, свободный. – Загл. с экрана. — (Дата обращения : 07.09.2015).

2. *Денисенкова Н.Н.* Политика в сфере образования в США и России в начале XXI века: сравнительный анализ: дис. … канд. полит. наук : 23.00.02 / Н.Н. Денисенкова. – Москва, 2009. – 229 с.

3. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1646176, свободный. – Загл. с экрана. — (Дата обращения : 06.09.2015).

4. Программа ПЦПИ – создание общероссийской сети центров публичного доступа к социально значимой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ifap.ru/pcpi/, свободный. – Загл. с экрана. — (Дата обращения : 07.09.2015).

5. *Старовойтова О.Р.* Информационное и методическое обеспечение образовательного процесса на базе Центра гражданской, правовой и иной социально-значимой информации памяти профессора Н. И. Элиасберг / О.Р. Старовойтова, А.Л. Третьяков // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям: образовательный процесс в вузе в условиях внедрения образовательных и профессиональных стандартов: сб. ст. по матер. всерос. конф. с междунар. участием, 25 марта 2015 г. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 270-276.

6. Центр гражданской, этико-правовой и иной социально-значимой информации памяти профессора Н.И. Элиасберг [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://schoolinfo.spb.ru/index.php/cont/struktura-i-organy-upravleniya-obrazovatelnoj-organizatsiej/tsentr-pamyati-professora-n-i-eliasberg, свободный. – Загл. с экрана. — (Дата обращения : 06.09.2015).

УДК 371.3

Dudkovskaya E.E. **PREPARATION OF TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PUPILS IN IMPLEMENTING GEF.** The author of the article deals with the training of teachers in the development of communicative competence of students in the educational process in modern conditions, in accordance with the new requirements, the author examines the pedagogical conditions and qualitative indicators of readiness of teachers.

Key words: communicative competence, training, pedagogical conditions, indicators of readiness.

Дудковская Е.Е., *аспирантка ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: eleshka2006@rambler.ru*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Автором в статье рассматриваются вопросы подготовки педагогов к развитию коммуникативной компетенции учащихся в образовательном процессе в современных условиях в соответствии с новыми требованиями, автором рассматриваются педагогические условия и качественные показатели готовности педагогов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, обучение, педагогические условия, показатели готовности.

В рамках нового государственного стандарта в качестве универсальных учебных действий в концепции и в стандарте определены четыре вида умений, такие как личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные.

Для нашего исследования особый интерес представляют работы, освящающие проблемы, вопросы, технологии, механизмы развития коммуникативной компетентности как социокультурного феномена, проявляющегося в способности человека к эффективному социальному взаимодействию.

Различные компоненты коммуникативной сферы являются предметом изучения многих научных гуманитарных дисциплин: философии (А.А. Брудный, Г.В. Драч, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, М.К. Петров, Ю. Хабермас, Дж. Хоуманс), педагогики (В.А. Сухомлинский, В.Я. Ляудис, А.В. Мудрик, Л.М. Мунирова, Я.Л. Коломинский, Б.Т. Лихачев и др.) и психологии (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, А А. Бодалев, Н.М. Косова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Э.А. Орлова, Л.А. Петровская, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Ширшов, и др.).

Несмотря на широкое освещение данной проблематики, результаты исследований не дают исчерпывающего ответа на вопрос, как в образовательной системе современной школы, на ступени основного общего образования, сформировать языковую личность, способную к эффективному взаимодействию с другими людьми в постоянно меняющемся информационном и

коммуникативном пространстве. Кроме того, новые требования государственной политики в области образования выдвигают новые требования перед современным учителем, ставят качественно новые задачи, связанные с созданием и обеспечением комплекса условий личностного развития каждого ребенка, в том числе развития его как языковой личности, проявляющейся в коммуникативной компетенции, обеспечивающей духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающегося как социального субъекта. Анализ реальной педагогической практики показывает, что зачастую затруднения у педагогов возникают именно в связи с проблемой недостаточной их готовности к формированию ключевых компетенций учащихся в процессе обучения, к созданию комплекса качественно новых условий организации учебно-воспитательного процесса с использованием системно-деятельностного подхода в обучении в развитии коммуникативной компетентности.

Следовательно, на современном этапе развития и изменения содержания, условий, среды образовательного пространства требуется осмысление вопросов, связанных с определением организационно-педагогических условий эффективного развития коммуникативной компетенции учащихся, а также подготовки педагогов к созданию этих условий.

Очевидно, что имеющиеся теоретические предпосылки в современном научном гуманитарном поле создают определенное теоретико-методологическое основание для практической разработки проблемы создания организационно-педагогических условий эффективного развития коммуникативной компетенции учащихся. Система дополнительного профессионального педагогического образования также реагирует на изменения требований социального заказа, государственной политики в области образования и изменение образовательных потребностей субъектов образовательных отношений. Так, в системе повышения квалификации осуществляется подготовка педагогов по реализации целей и задач внедрения федеральных государственных стандартов в общем образовании. Между тем, анализ результатов опроса педагогов позволяет заключить недостаточность подготовки в части формирования и развития у обучающихся коммуникативной компетентности как ключевой компетентности. Так, большинство исследователей проблемы коммуникативного развития личности едины во мнении, что развитие коммуникативной компетенции возможно лишь при организации активной и осознанной деятельности самого субъекта коммуникации (Г.А. Кудрявцева, А.В. Мудрик, Г.С. Трофимова, и др.). Следовательно, целесообразно рассмотрение деятельностно-коммуникативного подхода в процессе обучения как ведущего условия эффективного развития коммуникативной компетенции учащегося в соответствии с требованиями ФГОС основной школы, что требует специально организованной подготовки педагога.

В осуществляемом нами исследовании мы рассматриваем деятельностно-коммуникативный подход как вид системно-деятельностного в системе дополнительного профессионального образования, что позволит обеспечить подготовку педагогов к развитию коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС, поскольку применение данного подхода направлено

на инициацию коммуникативной активности самих педагогов. Применение деятельностно-коммуникативного подхода направлено на вовлеченность педагога в полноценное проживание ситуаций образовательного пространства, что формирует личностное и смысловое наполнение нового профессионального опыта; совершенствование профессиональных качеств.

Таким образом, организационно-педагогическими условиями подготовки педагога к развитию коммуникативной компетенции учащегося в условиях реализации ФГОС, выступают следующие:

- реализация деятельностно-коммуникативного подхода в процессе обучения как методического в рамках системно-деятельностного,
- организация обучения, направленного на активизацию речевого и коммуникативного опыта педагога,
- применение современных интерактивных и диалоговых методов и технологий, диагностических средств и процедур, обеспечивающие реализацию всех сторон общения: информативной, связанной с передачей и сохранением информации; интерактивной, реализующейся в организации взаимодействия в совместной деятельности; перцептивной, связанной с восприятием, пониманием человека человеком;
- проектирование модели подготовки педагога к развитию коммуникативной компетенции учащихся учитывающей принципы андрагогического подхода к конструированию содержания образования и организационных форм обучения в системе повышения квалификации.

Реализация обозначенных педагогических условий подготовки педагога к развитию коммуникативной компетенции учащихся при реализации ФГОС требует обращения к диагностическому сопровождению процесса подготовки педагогов.

Осуществление диагностики уровня готовности педагогов к развитию коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС важно учитывать использование различных форм рефлексии, направленных на развитие языковой личности педагога, повышение осознанности его речевой и коммуникативной деятельности в процессе педагогического общения, которые выступают показателями развития общей коммуникативной компетенции личности. Результаты осуществления комплекса диагностических процедур в ходе исследования позволили выявить параметры готовности педагога к развитию коммуникативной компетенции учащегося в рамках внедрения ФГОС, а именно:

- высокий уровень развития языковой личности педагога, сформированности его коммуникативной компетенции;
- осознанное отношение педагога к необходимости и условиям эффективного формирования коммуникативной компетенции, интерес к речевой деятельности, стремление добиться успеха в организации коммуникативного развития обучающегося;

- владение необходимыми знаниями о сущности и законах протекания речевой деятельности, педагогических средствах, обеспечивающих организацию активизирующей речевой среды;

- освоение умений по организации учебной деятельности; умение проектировать достижение образовательных результатов учащихся, проектировать развивающую речевую среду, создавать условия для активизации речевого развития учащегося, владение современными интерактивными методами обучения и диагностики;

- хорошо развитые рефлексивные умения;

- осознанное отношение педагога к процессу, содержанию и результату своей деятельности по формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

Технологическое обеспечение диагностической процедуры заключалось в разработке методики, предназначенной для изучения уровня коммуникативной компетенции педагогов и учащихся основной школы, которые включают в себя диагностические карты по оценке уровня коммуникативной компетентности (по самооценке педагога); опросник по оценке критериев и показателей коммуникативной компетентности педагогов (на основе модели коммуникативной компетентности И.А. Зимней); анкеты по изучению учащегося в коллективных мероприятиях; оценочные карты по оценке коммуникативной компетентности учащегося основной средней школы (по самооценке учащегося); оценочные карты для педагога по оценке коммуникативной компетентности учащегося основной средней школы (за основу методики взяты коммуникативные умения умственных действий учащегося основной средней школы).

Экспериментальная проверка разработанных условий подготовки педагогов к развитию коммуникативной компетенции в условиях дополнительного профессионального образования подтвердила их эффективность по всем обоснованным критериям, подтвердила развитие выявленных качественных показателей готовности педагога.

УДК 378

Kurilov A.V. **IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TRAINING OF CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA WITH APPLICATION OF THE DIDACTIC SYSTEM ENGINEERING TRAINING.** In article raises the problem of professional training of students of higher education institutions of internal troops of the MIA of Russia, discovers ways to increase their professionalism in the field of engineering service and combat activity of the internal troops with the use of didactic systems engineering training.

Keywords: training, didactic system, engineering training, cadets.

АКАДЕМИЯ профессионального образования. – 2015. – № 10

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ

Курилов А.В., *заместитель начальника кафедры обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, Санкт-Петербург, E-mail: ak1225@rambler.ru*

В статье поднимается проблема профессиональной подготовки курсантов вузов внутренних войск МВД России, раскрываются направления повышения их профессионализма в области инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск с применением дидактической системы инженерной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дидактическая система, инженерная подготовка, курсанты.

Внутренние войска в системе Министерства внутренних дел России участвуют в выполнении служебно-боевых задач по охране общественного порядка, обеспечении общественной безопасности и режима чрезвычайного положения, участвуют в территориальной обороне Российской Федерации и борьбе с терроризмом, а также в обеспечении правового режима контртеррористической операции, охраняют важные государственные объекты, специальные грузы и сооружения на коммуникациях. Кроме того, они должны быть постоянно готовы к оказанию содействия пограничным органам ФСБ России в охране государственной границы Российской Федерации. [1]

В условиях выполнения задач, связанных с антитеррористической деятельностью внутренних войск, в ходе проведения внутренними войсками специальных операций по пресечению деятельности бандгрупп и незаконных вооруженных формирований тактические действия подразделений внутренних войск обеспечиваются инженерными подразделениями.

Способность воинских частей и подразделений внутренних войск МВД России самостоятельно выполнять основные задачи и мероприятия инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности составляют основу качественного выполнения поставленных задач.

Как следствие этого, возросли требования к уровню профессиональной подготовленности и курсантов в вопросах инженерного обеспечения действий подразделений внутренних войск, а также боевого применения инженерных средств. В связи с этим к подготовке военнослужащих, выполняющих задачи инженерного обеспечения, уделяется особое внимание.

Анализ выполнения подразделениями внутренних войск поставленных задач показывает на необходимость повышения качества проведения занятий с подразделениями внутренних войск по инженерной подготовке и повышения

требований к готовности личного состава к выполнению служебно-боевых задач.

Модернизация вооружения и военной техники и применение современных интеллектуальных систем предъявляет к офицеру-выпускнику все более высокие требования к его профессионализму. Офицер должен быть не просто подготовлен технически, но и постоянно совершенствовать свои знания, владеть современными технологиями обработки информации, интеллектуальными системами, применяемыми в сфере военно-профессиональной деятельности.

Его боевой дух и морально-деловые качества, должны позволять с высокой эффективностью выполнить боевую задачу в ходе его профессиональной деятельности. При этом выполнение этих задач может сочетаться с деятельностью в экстремальных условиях, сочетающихся с риском для жизни, ограниченным временем и высоким уровнем ответственности, что, безусловно, требует от него высокой военно-профессиональной подготовки. Качественная подготовка будущих офицеров внутренних войск – основная задача военных вузов.

В военных институтах внутренних войск МВД России основы инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск курсанты изучают на занятиях по дисциплине «Инженерное обеспечение служебно-боевой деятельности внутренних войск». Целями освоения дисциплины ставятся: подготовить офицера внутренних войск знающего табельные инженерные средства воинских частей и подразделений, порядок их применения, владеющего навыками в организации инженерного обеспечения действий подразделений внутренних войск в соответствии с их служебно-боевым предназначением при выполнении служебно-боевых задач в повседневной деятельности, при возникновении чрезвычайных ситуаций, в районах чрезвычайного обстоятельства и чрезвычайного положения, участия в проведении КТО и локализации внутреннего вооружённого конфликта. Умеющего практически организовать и контролировать выполнение основных задач инженерного обеспечения в различных условиях обстановки. Знающего основы инженерного обеспечения при подготовке и ведении различных видов боевых действий вооружённых сил РФ. [2, 3]

Начальник инженерных войск – начальник инженерного управления главного штаба внутренних войск МВД России требует: «Основное внимание обратить на знание личным составом основных инженерных средств, умение применять всю номенклатуру средств, в соответствии с табелем положенности и умению самостоятельно выполнять задачи инженерного обеспечения в любых условиях обстановки».

Одним из основополагающих направлений развития курсантов, направленных на повышение профессионализма и развитие нового качества подготовки будущих офицеров в области инженерного обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск, является применение дидактической системы инженерной подготовки курсантов.

В условиях ограниченного времени применение дидактической системы инженерной подготовки курсантов существенно повышает уровень профессиональной подготовленности будущих офицеров. При этом основной

упор в обучении курсантов делается на практическую отработку вопросов инженерного обеспечения в соответствии с тематикой занятий.

Эффективность дидактической системы инженерной подготовки курсантов в целом во многом будет определяться подготовленностью руководителя занятия, в ходе которого он умело и правильно применяет скомпонованные в эту систему формы и методы обучения, правильно использует имеющуюся учебно-материальную базу.

В этой связи необходимо максимально приблизить обучение курсантов военно-инженерному делу к реальным условиям боевой обстановки, научить личный состав находить правильные грамотные решения различных инженерных задач и мероприятий, используя при этом имеющуюся учебно-материальную базу, в том числе и макеты современных инженерных средств, а также подручные материалы.

Одним из основных принципов дидактической системы инженерной подготовки процесса обучения курсантов является принцип активности. Это обусловлено тем, что на современном этапе в огромном потоке информации преподавателю сложно довести до обучаемых самую необходимую информацию для качественной подготовки курсантов по инженерной подготовке. Влияние научно-технического прогресса на образовательный процесс привело к тому, что приходится не только заменять устаревшие взгляды новыми и перерабатывать программы учебных дисциплин, но и внедрять новые технологии обучения, при этом объем изучаемой информации увеличивается, а сроки на их изучение периодически сокращаются. Однако происходит это далеко не пропорционально темпам роста общеобразовательного уровня обучаемых. Поэтому жизненно необходимо разрабатывать технологии, активизирующие деятельность преподавателей и курсантов и позволяющих за минимальные сроки обучения получить максимальный объем знаний, навыков, умений.

В настоящее время попытки активизировать учебный процесс, установить плотное взаимодействие преподавателей с курсантами предпринимаются в основном в рамках традиционных технологий обучения. Однако эта модификация не обеспечивает успешное решение новых задач, причем нередко в силу известных недостатков они перестали решать и свойственные им задачи. Стремление максимально подчинить учебный процесс целям повышения профессионального уровня привело к появлению новых методов, которые стали называть активными.

Применение активных методов в дидактической системе инженерной подготовки курсантов при определенных условиях способствует достижению поставленной цели обучения.

Активные методы обучения – это методы обучения, при которых деятельность обучаемых носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Интенсивные методы обучения означают организацию обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами и с использованием активных методов (игры, решение проблемных задач, анализ ситуаций и другие). [4]

Поскольку компьютеризированные учебные занятия в методическом

отношении относятся к числу активных методов, необходимо определить, какие основные требования следует учитывать при их проведении, без которых подобные занятия из активных методов превращаются в “пассивные”.

Не претендуя на исчерпывающую полноту этих требований, в их число можно включить применение компьютерных технологий в целях повышения общей эффективности учебного процесса; обеспечение тщательной подготовки к проведению занятий, как со стороны преподавателя, так и со стороны курсантов.

Таким образом, дидактическая система инженерной подготовки курсантов вузов внутренних войск имеет существенное значение в их подготовке к выполнению задач и мероприятий инженерного обеспечения внутренних войск МВД России, при которой особое значение имеет правильная организация и методика обучения инженерной подготовке.

Библиографический список:

1. Федеральный Закон от 06.02.1997 г. № 27-ФЗ "О внутренних войсках Министерства Внутренних дел Российской Федерации.

2. Положение по организации деятельности военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации. Приказ МВД РФ от 14 января 2005 г., № 22.

3. Основная образовательная программа федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России по специальности 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности».

4. Технологии профессионально-ориентированного обучения. Курс лекций. – М.: ВИУ, 2001.

ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

В данной рубрике мы продолжаем публикацию программ профессиональной переподготовки, разработанных и реализуемых в ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых».

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ПАРИКМАХЕРСКОЕ ИСКУССТВО И ВИЗАЖ»

Разработчики программы:
Строганова А.Н., к.пед.н., доцент;
Казмина Л.А., двухкратная чемпионка мира по визажу

АННОТАЦИЯ ПРОГРАММЫ

ПРОГРАММА предусматривает развитие у слушателей умений пользоваться многообразием приемов в области художественного моделирования причесок, таким как, моделирующие приемы стрижки и укладки волос, а также различными аксессуарами, которые могут придать завершенность образу, учитывая, как индивидуальные особенности клиента (возраст, особенности лица, шеи, особенности роста волос и т.д.), так и современные направления моды.

Основные цели дисциплины – изучение базовых принципов моделирования и художественного оформления причесок, общих закономерностей и современных особенностей применения средств декоративной косметики и техники визажа, используемых в работе над художественным образом и имиджем реального человека в различных жизненных условиях и обстоятельствах.

1. ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ

1.1. Контингент слушателей, на обучение которых рассчитана программа: *лица, желающие овладеть парикмахерским искусством, стилистикой и визажом*

1.2. Сфера применения слушателями полученных профессиональных компетенций, умений и знаний: *сфера парикмахерских услуг*

2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДГОТОВКИ ПО ПРОГРАММЕ

2.1. Нормативный срок освоения программы – 400 час.
2.2. Режим обучения – 36 часов в неделю (6 часов в день)
2.3. Формы обучения – с частичным отрывом от работы

3. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Слушатель, освоивший программу, должен:

3.1. Обладать профессиональными компетенциями, включающими в себя:

- способность к анализу генезиса стиля внешнего вида человека с использованием аксиологического, семиотического, прагматического и других методов, для полноты восприятия этого феномена;
- способности к рассмотрению костюма и прически в контексте историко-культурных явлений;
- способность классифицировать средства декоративной косметики для определенного типа кожи и цветотипа;
- способность разрабатывать и создавать эскизы, схемы и технологии создания прически и визажа;
- способность оказать консультацию по выбору прически, косметических средств, украшений и аксессуаров в соответствии с запросами клиента;
- способность ориентироваться в современных тенденциях моды в области парикмахерского искусства и визажа;
- соблюдение санитарно-гигиенических требований, правил безопасных условий труда, пожарной безопасности, электробезопасности на рабочем месте.

3.2. Знать:

- основные этапы становления художественно-стилистических особенностей развития костюма и прически;
- строение кожи, типы кожи, различные косметические средства, подходящие для разных типов кожи;
- виды и средства современного визажа, основные инструменты и принадлежности для его выполнения, принципы подхода и этапы работы над художественным образом;
- устройство и правила технической эксплуатации оборудования, аппаратуры и приспособлений;
- основные правила парикмахерских работ, нормы расходов материалов и технологии выполнения причесок различного назначения;
- сущность процесса и приемы моделирования и художественного оформления прически;
- технологический процесс выполнения постижерных изделий;
- виды услуг, которые осуществляет специалист маникюра, виды и назначение маникюра, современные косметические средства для выполнения процедуры маникюра;
- основы экономики сервиса парикмахерских и маникюрных услуг.

3.3. Уметь:

– организовывать рабочее место;

– правильно пользоваться профессиональными инструментами и приспособлениями, аппаратурой;

– правильно подбирать и пользоваться профессиональными материалами: средствами для мытья и оздоровления волос, стайлинговыми средствами,

препаратами для выполнения перманентной укладки волос, окрашивающими средствами и пр.;

– правильно подбирать и выполнять форму прически, стрижки в соответствии с индивидуальными особенностями потребителя;

– выполнять стрижки с применением различных техник;

– выполнять укладку волос феном;

– выполнять химическую завивку волос с применением различных техник накрутки на стайлеры;

– выполнять окраску волос, в т.ч. сложные виды окрашивания волос (т.н. колорирование) с использованием различных техник;

– консультировать клиентов по вопросам подбора специальных средств ухода за волосами после выполнения химической завивки волос, либо после окрашивания волос;

– выполнять прически любого вида сложности и различного назначения;

– разрабатывать модели, как для массового внедрения, так и для конкретного человека, моделирование зрелищных причесок (вечерних, свадебных), создание конкурсных причесок (для парикмахерских чемпионатов и т.д.);

– создавать художественные образы с помощью средств декоративной косметики;

– корректировать недостатки внешности прической и визажем;

– выполнять технологический процесс при выполнении ресниц, трессов, украшений из волос;

– дать правильный совет клиентам по уходу за руками в зависимости от профессии.

3.4. Владеть:

- навыками аналитического инструментария для изучения происхождения тенденций моды;

- навыками выполнения причесок любого вида сложности и различного назначения;

- навыками работы со средствами декоративной косметики разного класса (от массовой декоративной до профессиональной);

- навыками разработки эскизов и схем современного визажа, учитывая современные средства декоративной косметики;

– технологиями выполнения процедур различных видов маникюра;

– схемами и технологиями выполнения наращивания ногтей;

– творческим подходом к выбору композиционных решений, средств и методов выполнения прически, макияжа и маникюрных работ.

4. УЧЕБНЫЙ ПЛАН

№ пп	Наименование дисциплин	Всего, час.	В том числе:		
			Лекции	Практические занятия, семинары, выездные занятия	Формы контроля
1.	История костюма и прически	36	16	20	Зачет
2.	Анатомия и физиология волос	36	14	22	Зачет
3.	Материаловедение	36	16	20	Зачет
4.	Техника и технология парикмахерских работ	72	32	40	Экзамен
5.	Моделирование и художественное оформление прически	72	32	40	Экзамен
6.	Технология постижерных работ	36	14	22	Зачет
7.	Визаж	36	14	22	Экзамен
8.	Технология маникюрных работ	36	12	24	Зачет
9.	Стажировка	34		34	Зачет
Итоговая аттестация		6		6	Защита проекта
Итого:		**400**	**150**	**250**	

5. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

5.1. Учебно-тематический план

№ пп	Наименование дисциплин, разделов и тем	Всего, час.	В том числе:		
			Лекции	Практические занятия, семинары, выездные занятия	Формы контроля
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	**История костюма и прически**	**36**	**16**	**20**	**Зачет**
1.1	Введение. Определение понятий мода, стиль, костюм, одежда, прическа.	2	2		
1.2	Одежда в первобытном обществе.	1	1		
1.3	Костюм и прическа Древнего Востока.	2	1	1	
1.4	Костюм и прическа Древней Греции.	2	1	1	
1.5.	Костюм и прическа Древнего Рима.	2	1	1	
1.6.	Костюм и прическа Византии.	2	1	1	
1.7.	Русский костюм.	3	1	2	
1.8.	Костюм и прическа романского периода.	3	1	2	
1.9.	Костюм и прическа готического периода.	3	1	2	
1.10	Костюм и прическа эпохи Возрождения.	3	1	2	
1.11	Костюм и прическа 17 века.	3	1	2	
1.12	Костюм и прическа 18 века.	3	1	2	
1.13	Костюм и прическа 19 века.	3	1	2	
1.14	Костюм и прическа 20 века.	4	2	2	
2.	**Анатомия и физиология волос**	**36**	**14**	**22**	**Зачет**
2.1	Биология и биомедицинские науки, значение их изучения для парикмахерского искусства	2	2		
2.2	Анатомо-физиологические особенности человеческого организма. Символы красоты человеческого тела (форма, бюст и др., половые признаки,	3	1	2	

	запахи), невербальное общение. Профессиональные опасности труда парикмахера. Пр. занятие 1.				
2.3	Анатомия головы человека (краниомиология). Скальп, шея, зона «декольте» и их косметолого-парикмахерские особенности. Пр.занятие 2.	3	1	2	
2.4	Дерматология (наука о коже человека, анатомия, гистоморфология). Физические и физиологические характеристики кожи. Функции кожи и ее микрофлора. Пр. занятие 3. Лаб. работа 1.	6	2	4	
2.5	Трихология (наука о волосах человека). Анатомия, гистоморфология, физиология. Рост волоса (фазы). Пр. занятие 4. Лаб. работа 2.	6	2	4	
2.6	Основные биологические жидкости организма и их значение. Кровоток и лимфоток в коже. Виды кровотечений и способы их остановки в парикмахерском искусстве.	2	2		
2.7	Косметолого-парикмахерские характеристики кожи и волос человека. Рельеф кожи. Типы и виды кожи и волос человека. Пр. занятие 5. Лаб. работа 2.	6	2	4	
2.8	Практическое занятие 6. Возрастные изменения кожи и волос человека. Врожденные и приобретенные дефекты кожи и волос человека. Геронтокосметология и космецевтика.	2		2	
2.9	Практическое занятие 7. Особенности воздействия	2		2	

	парикмахерских и косметологических процедур и технологий на кожу и волосы человека.				
2.10	Болезни кожи и волос человека (заразные и незаразные).	4	2	2	
3	**Материаловедение**	**36**	**16**	**20**	**Зачет**
3.1	**Материаловедение. Сырьевая база парфюмерно-косметической продукции**	2	2		
3.1.1	Введение в материаловедение. Задачи дисциплины	1	1		
3.1.2	История создания некоторых материалов. Наиболее широко распространенные материалы	1	1		
3.2	**Основы материаловедения**	16	8	8	
3.2.1	Краткие сведения о химической природе парфюмерно-косметической продукции	2	2		
3.2.2	Сырьевая база ПКП	2		2	
3.2.3	Области применения материалов	4	2	2	
3.2.4	Строение материалов, микро- и макроструктура. Внутреннее строение вещества	4	2	2	
3.2.5	Свойства материалов: физические, химические, механические, технологические	4	2	2	
3.3	**Характеристика материалов, используемых в парикмахерском искусстве**	18	6	12	
3.3.1	Моющие средства. Гигиенические средства.	3	1	2	
3.3.2	Средства лечебно-профилактического ухода	3	1	2	
3.3.3	Средства декоративного ухода. Средства декоративной	3	1	2	

	косметики				
3.3.4	Характеристика материалов ухода за волосами и кожей волосистой части головы. Технологии их изготовления	3	1	2	
3.3.5	Средства для ухода за кожей, лица и тела. Происхождение и технология изготовления	3	1	2	
3.3.6	Парфюмерные средства	3	1	2	
4.	**Техника и технология парикмахерских работ**	**72**	**32**	**40**	**Экзамен**
4.1	Введение. Виды услуг, оказываемых парикмахерскими. Ознакомление с программой обучения.	1	1		
4.2	Типы и виды парикмахерских. Группы помещений	1	1		
4.3	Санитарные требования и санитарно-технические нормативы	1	1		
4.4	Определение инструмента. Общие сведения об инструментах и приспособлениях	1	1		
4.5	Группы инструментов. Аппаратура в парикмахерских	3	1	2	
4.6	Дезинфекция инструмента и приспособлений	2	1	1	
4.7	Основные подготовительные и заключительные работы	3	1	2	
4.8	Способы и цели мытья головы. Технологическая последовательность процесса мытья головы	2	1	1	
4.9	Массаж головы, его назначение и методика выполнения	2	1	1	
4.10	Виды и фасоны стрижек. Основные операции стрижки	1	1		
4.11	Современные методы стрижки	1	1		
4.12	Технологии выполнения стрижек: мужских, женских,	5	1	4	

	детских				
4.13	Разновидности укладок. Элементы прически. Способы укладки волос	5	1	4	
4.14	Группы красителей. Общая характеристика	1	1		
4.15	Общие правила окраски волос.	1	1		
4.16	Основы колористики	1	1		
4.17	Технология выполнения первичного и вторичного окрашивания	6	2	4	
4.18	Технология выполнения окраски непигментированных волос	2	1	1	
4.19	Современные способы окраски волос	5	1	4	
4.20	Общие сведения о химической завивке волос; ее назначение, отличительные особенности.	1	1		
4.21	Препараты для химической завивки, их воздействие на волосы	1	1		
4.22	Правила безопасности при выполнении химической завивки волос	1	1		
4.23	Технология выполнения химической завивки. Особенности завивки окрашенных волос	10	2	8	
4.24	Современные методы завивки	1	1		
4.25	Классификация причесок. Основные стили причесок	1	1		
4.26	Композиционные средства	1	1		
4.27	Типы лица и причесок. Коррекция лица с помощью причесок	1	1		
4.28	Технология выполнения современных модельных причесок	9	1	8	
4.29	Комплекс безопасных условий труда парикмахера.	1	1		
4.30	Электробезопасность, пожарная безопасность на предприятии	1	1		

5.	**Моделирование и художественное оформление прически**	**72**	**32**	**40**	**Экзамен**
5.1	Классификация причесок и их особенности	7	3	4	
5.2	Стиль и мода в прическах	7	3	4	
5.3	Процесс моделирования прически, его задачи и этапы	7	3	4	
5.4	Композиция прически	7	3	4	
5.5	Работа над формой прически. Моделирующие приемы стрижки и укладки волос	11	5	6	
5.6	Моделирования бытовых причесок с учетом возрастных особенностей потребителя	11	5	6	
5.7	Коррекция недостатков внешности прической	11	5	6	
5.8	Моделирование бытовых причесок с учетом современного стиля и моды	11	5	6	
6.	**Технология постижерных работ**	**36**	**14**	**22**	**Зачет**
6.1	Введение	1	1	-	
6.2	Рабочее место, инструменты и принадлежности	1	-	1	
6.3	Основное сырье для постижерных работ	1	1	-	
6.4	Технология выполнения ресниц	5	2	3	
6.5	Технология выполнения и обмотка тресса	5	2	3	
6.6	Технология выполнения локона	5	2	3	
6.7	Технология выполнения шиньона	5	2	3	
6.8	Технологии выполнения украшений	5	2	3	
6.9	Прикрепление постижерных изделий	4	1	3	
6.10	Уход и ремонт постижерных изделий	4	1	3	
7.	**Визаж**	**36**	**14**	**22**	**Экзамен**
7.1	Общие сведения о гигиеническом и	1	1	-	

	профилактическом уходе за кожей лица и шеи				
7.2	Виды демакияжа, их особенности	3	1	2	
7.3	Классификация средств декоративной косметики	3	1	2	
7.4	Моделирование и коррекция лица	3	1	2	
7.5	Моделирование и коррекция бровей	3	1	2	
7.6	Моделирование и коррекция черт лица	5	1	4	
7.7	Технология повседневного салонного визажа	6	2	4	
7.8	Технология корректирующего салонного визажа	2	1	1	
7.9	Технология специального визажа	2	1	1	
7.10	Технология фантазийного визажа	4	2	2	
7.11	Технология «Body-art». Образный визаж	4	2	2	
8.	**Технология маникюрных работ**	**36**	**12**	**24**	**Зачет**
8.1	Строение ногтя	3	2	1	
8.2	Помещение и оборудование маникюрных кабинетов	2	1	1	
8.3	Подготовительный, основной и заключительный периоды при выполнении маникюрных работ	2	1	1	
8.4	Массаж	4	1	3	
8.5	Технология выполнения маникюра	8	2	6	
8.6	Виды маникюра	1	1		
8.7	Художественное оформление ногтей	16	4	12	
9.	**Стажировка**	**34**		**34**	**Зачет**
Итоговая аттестация –		6		6	Защита ВКР
Итого:		**400**	**150**	**250**	

5.2. Выпускные квалификационные работы

Выпускные квалификационные работы в виде выполнения и защиты прически и макияжа.

5.3. Используемые образовательные технологии

Лекция с мультимедийным сопровождением – информационная лекция расширенного формата с использованием современных технических средств обучения

Модерационный семинар - анализ проблемной ситуации - постановка проблемы- поиск недостающей информации- выдвижение гипотезы- проверка гипотезы- получение нового знания – перевод проблемы в задачу- поиск способа решения- решение- проверка решения- доказательство правильности решения.

Разработка презентации – самостоятельная работа с использованием информационных технологий (программного обеспечения Power Point) и знаний, полученных на занятиях.

Разработка и защита проекта - процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. Проектирование – составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса.

Практическая работа – это вид практических занятий тренировочного характера, на котором осуществляется связь изучаемой теории и практики, а материал его часто служит иллюстрацией к лекции. В основе практикума лежит упражнение, в рамках которого решаются познавательные задачи и большое внимание уделяется обучению специальным приемам и способам профессиональной деятельности (профессиональный тренинг), овладению научной терминологией, умению устанавливать связи между различными научными категориями, иллюстрировать теоретические положения самостоятельно подобранными примерами.

Лабораторный практикум – один из видов самостоятельной практической работы, проводимой с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования. Включает использование необходимых для профессиональной деятельности приборов, оборудования, материалов и т.д.

5.4. Перечень рекомендуемых учебных изданий, дополнительной литературы:

Основная:

1. Безбородова Е. И. Материаловедение для парикмахеров [Текст] : учебник / Е. И. Безбородова. – М., 2011.
2. Васильева М. С. Пособие для мастеров маникюра и педикюра. – М.:. Высш. Школа, 2002.
3. Коваленко И.В. Изготовление шиньонов и париков. - Ростов-на-Дону, 2005.
4. Корнеев В.Д. Моделирование и художественное оформление прически. – М.: Легкая промышленность и бытовое обслуживание. - 2002.
5. Пакина Е.П. Основы визажа. – М.: Академия. – 2014.
6. Плотникова, И. Ю. Моделирование причесок и декоративная косметика : учеб. пособие / И. Ю. Плотникова, Т. А. Черниченко. – 4-е зд-е. – М.: Академия, 2009
7. Техника и технология парикмахерских работ: метод. указ. / С.-Петерб. гос. ун-т сервиса и экономики; авт.-сост. Л.А. Чижик. - СПб.: СПбГУСЭ, 2009.

8. Технология парикмахерских работ: учеб. Пособие. / Одинокова И. Ю., Черниченко Т.А. – М.: Академия. 2004.

9. Чалова, Л. Д. Санитария и гигиена парикмахерских услуг: учеб. / Л. Д. Чалова, С. А. Галиева, А. В. Кузнецова. - 6-е изд., стер. - М. : Академия, 2012.

Дополнительная:

1. Васичкин В.И. Все о массаже. - М.: АСТ-ПРЕСС: 2005. - 100 с.
2. Гай Кремер, Джеки Уэйдсон. Мужские прически. Искусство стрижки и моделирования. – М.: Изд. Группа «Контэнт», 2003.
3. Герега, Т. М. Технология парикмахерских работ : рабочая тетрадь : учеб. пособие / Т. М. Герега. – М.: Академия, 2009.
4. Дайэна Кэрол Бэйли. Плетение косичек и дредлоков. Африканский стиль. - Ростов н/Д.: Феникс. 2003.
5. Дэвид Адамс, Джеки Уэйдсон. Искусство окрашивания волос // Пер. с англ. – М.: Изд. Дом «Ниола 21-й век». 2005.
6. Зеленова Г.С. Моделирование ногтей. – М.: ЗАО «ОлеХаус», 2002. - 200 с.
7. Кулешкова О. Н. Технология и оборудование парикмахерских работ [Текст] : учебник : допущено Мин-вом образования / О. Н. Кулешкова, 2008. - 144 с.
8. Лищенко Е.Э. Изготовление постижерных изделий: Методическая разработка. – Юрга, 2012.
9. Мудрецова-Висс, К. А. Микробиология, санитария и гигиена: учебник: рекомендовано М-вом образования / К. А. Мудрецова-Висс, В. П. Дедюхина. - М.: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2009.
10. Общее материаловедение: лаб. практикум для студентов специальности 050501.65 (030500.04) "Профессиональное обучение" (дизайн) / С.-Петерб. гос. ун-т сервиса и экономики ; авт.-сост. А. Н. Строганова. - СПб. : Изд-во СПбГУСЭ, 2010.
11. Окрашивание и завивка волос: от классики до креатива / Серия «Мастер-класс». – Ростов н/Д.: Феникс, 2003.
12. Основы анатомии и физиологии волос : метод. указ. по написанию контр. работы для студентов специальности 050501.65 (030500.04) "Профессиональное обучение" (Дизайн) / С.-Петерб. гос. ун-т сервиса и экономики; авт.-сост. С. М. Носикова. - Электрон. текстовые дан. - СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2009.
13. Панченко О.А. Мелирование и прически. - СПб.: Корона принт, 2000.
14. Панченко О.А. Элегантные прически. - СПб.: Диля, 2001.
15. Сыромятникова И. С. История прически. - М.: Искусство, 2004.

6. ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММ

Наименование модулей	Основные показатели оценки	Формы и методы контроля и оценки
История костюма и прически	Знание основных этапов становления художественно-стилистических особенностей развития костюма и прически. Умение интерпретировать исторические и народные формы костюма и прически в русле современных тенденций.	Демонстрация на семинарских занятиях знаний основных этапов становления художественно-стилистических особенностей развития костюма и прически. Демонстрация на практических занятиях

		умений интерпретировать исторические и народные формы костюма и прически в русле современных тенденций. Ответ на зачете.
Анатомия и физиология волос.	Знание основ и анатомии и физиологии человека применительно к парикмахерскому искусству и дизайну прически, особенностей кожи и волос зоны обслуживания, требований к размещению, устройству, оборудованию и содержанию предприятий сферы парикмахерских услуг. Умение применять санитарно-гигиенические требования к выполнению различных видов парикмахерских работ.	Демонстрация на семинарских занятиях знаний основ и анатомии и физиологии человека применительно к парикмахерскому искусству и дизайну прически, особенностей кожи и волос зоны обслуживания, требований к размещению, устройству, оборудованию и содержанию предприятий сферы парикмахерских услуг. Демонстрация на практических и лабораторных занятиях умений применять санитарно-гигиенические требования к выполнению различных видов парикмахерских работ.
Материаловедение	Знание основ материаловедения в объеме парикмахерского искусства и дизайна прически человека применительно к сохранению здоровья волос при осуществлении процедур парикмахерского искусства и дизайна прически; групп производственного сырья, его качественные характеристики; методов, способов и средств подбора инструментов, зоны обслуживания; приемы подбора специфических материалов для оказания парикмахерских услуг. Умение определить вид (тип) кожи, индивидуальные особенности кожи и волос человека - цветотип, сохранять их в хорошем состоянии, подбирая материалы;	Демонстрация на семинарских занятиях знаний основ материаловедения в объеме парикмахерского искусства и дизайна прически человека применительно к сохранению здоровья волос; групп производственного сырья, его качественные характеристики; методов, способов и средств подбора инструментов, зоны обслуживания. Демонстрация на практических и лабораторных занятиях умений определить вид (тип) кожи, индивидуальные особенности кожи и волос человека; производить контроль и выбор расходных материалов; соблюдать меры

	производить контроль и выбор расходных материалов, а также материалов и инструментов для профессиональной деятельности; соблюдать меры профилактики от некачественных материалов.	профилактики от некачественных материалов.
Техника и технология парикмахерских работ	Знание устройств и правил технической эксплуатации оборудования, аппаратуры и приспособлений; основных правил парикмахерских работ. Умение применять в своей деятельности технологии выполнения стрижек; методы укладки и завивки волос; технологии выполнения окраски волос; консультировать клиентов по вопросам подбора специальных средств ухода за волосами после выполнения химической завивки волос, либо после окрашивания волос.	Демонстрация на семинарских занятиях знаний устройств и правил технической эксплуатации оборудования, аппаратуры и приспособлений; основных правил парикмахерских работ. Демонстрация на практических и лабораторных занятиях умений применять в своей деятельности технологии выполнения стрижек; методы укладки и завивки волос; технологии выполнения окраски волос.
Моделирование и художественное оформление прически	Знание сущности процесса моделирования и художественного оформления прически; приемов моделирования причесок; принципов подбора силуэта и формы прически в соответствии с типом лица. Умение правильно подбирать и выполнять форму прически, стрижки в соответствии с индивидуальными особенностями потребителя; оперировать новейшими достижениями моды.	Демонстрация на семинарских занятиях знаний сущности процесса моделирования и художественного оформления прически; приемов моделирования причесок; принципов подбора силуэта и формы прически в соответствии с типом лица. Демонстрация на практических и лабораторных занятиях умений выполнять форму прически, стрижки в соответствии с индивидуальными особенностями потребителя; оперировать новейшими достижениями моды.
Технология постижерных работ	Знание общих сведений о оборудовании, инструментах, применяемых в постижерных работах; основное сырье, применяемое для выполнения постижерных изделий; технологический процесс	Демонстрация на семи-нарских занятиях знаний общих сведений о оборудовании, инструмен-тах, применяемых в постижерных работах; основное сырье, применя-емое для выполнения

	выполнения постижерных изделий. Умение создавать эскиз прически с применением постижей; выполнять технологический процесс при выполнении ресниц, трессов, украшений из волос; применять различные способы креплений постижей к прическам.	постижерных изделий; технологический процесс выполнения постижерных изделий. Демонстрация на практических и лабораторных занятиях умения применения постижей; выполнять технологический процесс при выполнении ресниц, трессов, украшений из волос; применять различные способы креплений постижей к прическам.
Визаж	Знание строение кожи, типы кожи, различные косметические средства, подходящие для разных типов кожи; виды и средства современного визажа; основные инструменты и принадлежности для выполнения визажа. Умение разрабатывать и создавать эскизы, схемы и технологии визажа для работ; работать со средствами декоративной косметики разного класса; создавать художественные образы с помощью средств декоративной косметики.	Демонстрация на семинарских занятиях знаний строение кожи, типы кожи, различные косметические средства, подходящие для разных типов кожи; виды и средства современного визажа; основные инструменты и принадлежности для выполнения визажа. Демонстрация на практических и лабораторных занятиях умения разрабатывать и создавать эскизы, схемы и технологии визажа для работ; работать со средствами декоративной косметики разного класса; создавать художественные образы с помощью средств декоративной косметики.
Технология маникюрных работ	Знания направлений моды в современном маникюре; виды и назначение маникюра; основы физиологии кожи, строение ногтя, профессиональный косметический уход за кожей; технологии выполнения процедур различных видов маникюра. Умения разрабатывать эскизы и схемы современного маникюра; применять	Демонстрация на семинарских занятиях знаний о направлениях моды в современном маникюре; видах и назначении маникюра; основах физиологии кожи, строения ногтя, профессиональном косметическом уходе за кожей; технологии выполнения процедур различных видов маникюра.

	косметические средства для маникюра; соблюдать правила санитарии и гигиены; дать правильный совет клиентам по уходу за руками в зависимости от профессии.	Демонстрация на практических и лабораторных занятиях умения разрабатывать эскизы и схемы современного маникюра; применять косметические средства для маникюра; соблюдать правила санитарии и гигиены; дать правильный совет клиентам по уходу за руками в зависимости от профессии.
Стажировка	Применение в практике первичных профессиональных навыков, особенностей строения, состояния, поведения или функционирования конкретных технологических процессов. Приобретение практических навыков в будущей профессиональной деятельности или в отдельных ее разделах и т.д.	Демонстрация на стажировке первичных профессиональных навыков, особенностей строения, состояния, поведения или функционирования конкретных технологических процессов.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

Требования к оформлению материалов:

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

Структура материалов:

1) УДК (берется из библиотечных каталогов);
2) на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, развернутая аннотация (6-8 строк, 300 - 500 знаков), ключевые слова;
3) на русском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, развернутая аннотация (6-8 строк, 300 - 500 знаков), ключевые слова;
4) текст статьи, библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками;
5) библиографический список оформлять по ГОСТу Р 7.0.15 - 2008 (http://www.nilc.ru/nilc/documents/gost_P_7.0.5.-2008.rtf) в порядке цитирования, а не по алфавиту.

Порядок рецензирования рукописей

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