

*Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение дополнительного профессионального образования
(ФГАОУ АПК и ППРО)*



АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННОЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
MODERN ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

сетевой научно-методический журнал

№ 2 / 2015



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Малеванов Евгений Юрьевич

Главный редактор журнала, ректор ФГАОУ АПКuППРО, кандидат педагогических наук, E-mail: rector@apkpro.ru

Алексеева Галина Ивановна

Директор АОУ ДПО РС(Я) «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н.Донского II», доктор педагогических наук, E-mail: iroipk@mail.ru

Басюк Виктор Стефанович

Заместитель Президента Российской академии образования, кандидат психологических наук, E-mail: bvs050@mail.ru

Жолован Степан Васильевич

Ректор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПбАППО), кандидат педагогических наук E-mail: rector@spbappo.ru

Калашникова Наталья Григорьевна

Первый проректор КГБУ ДПО «Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования» доктор педагогических наук, профессор, E-mail: natgrig038@yandex.ru

Новоселова Светлана Юрьевна

Заместитель главного редактора журнала, Первый проректор по образовательной и научной деятельности ФГАОУ АПКuППРО, доктор педагогических наук, доцент, E-mail: novoselova@apkpro.ru

Пишун Сергей Викторович

Директор Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, доктор философских наук, профессор, E-mail: pishun.sv@dvfu.ru

Ответственный секретарь редакции

Колосов Дмитрий Эдуардович

кандидат технических наук, E-mail: herald@apkpro.ru

СОДЕРЖАНИЕ ВЫПУСКА

2015 № 2

(выпуск 2)

Актуальные вопросы образовательной политики			стр
1	Черных Л.А., Ротобыльская Л.А.	Управление развитием региональной образовательной инновационной инфраструктуры как приоритетная задача образовательной организации ДППО	1
Философия, теория и методология образования			
2	Березенцева Е.А.	Преимственность дошкольного и начального образования в рамках ФГОС	9
3	Цветков В.Я.	Применение дидактических информационных образовательных единиц	22
Профессиональное развитие педагогических кадров			
4	Чечель И.Д.	Современные подходы к профессиональному развитию руководителей общеобразовательных организаций	32
5	Ватащак И.С.	Контекстные и содержательные факторы привлекательности педагогической профессии для молодых педагогов в Российской Федерации: сравнительный анализ	45
Проблемы и перспективы развития системы начального, основного и среднего общего образования			
6	Крупченко А.К., Анзина Т.И.	Профессиональная лингводидактика для обучения второму иностранному языку специалистов сферы обслуживания	51
Психологические и педагогические аспекты современного образования			
7	Зарецкая И.И., Казарина В.В.	Педагогическое сопровождение одарённых детей как условие преодоления барьеров их социализации	59
8	Першина Ю.В.	Воспитание толерантности педагогов в системе ДППО на основе изучения истории германского нацизма	68
9	Вяземский Е.Е.	Семинар для российских преподавателей по проблеме Холокоста	76
Российский и международный опыт			
10	Ендовицкая Т.В.	Опыт работы по дополнительному образованию детей в области безопасности дорожного движения	81
11	Тюляева Т.И.	История преподавания религии и религиозно-педагогических дисциплин в светских общеобразовательных организациях России и за рубежом	95

CONTENT OF THE RELEASE

2015 № 2

(Issue 2)

Current issues of educational policy			page
1	Tchernych L. A., Rotobylskaja L. A.	Management of development of regional educational innovation infrastructure as a priority of the educational organization of additional vocational teacher education	1
Philosophy, theory and methodology of education			
2	Berezentseva E.A.	The framework of the Federal standarts	9
3	Tsvetkov V. Y.	The use of didactic information educational units	22
Professional development of pedagogical staff			
4	Chechel I.D.	Modern approaches to the professional development of heads of educational organizations	32
5	Vataschak I.S.	Contextual and substantinal attractiveness factors of the teaching profession for young school teachers in the Russian Federation: comparative analysis	45
Problems and prospects of the system of primary, basic and secondary general education			
6	Krupchenko A.K., Anzina T.I.	Professional linguodidactics in teaching second foreign language for service specialists	51
Psychological and pedagogical aspects of modern education			
7	Zaretskaja, I. I., Kazarina V.V.	Pedagogical support of gifted children as a condition of overcoming barriers to their socialization	59
8	Pershina Y.V.	Education of tolerance of teachers in the system of additional trade education on the basis of study of history of german nazism	68
9	Viazemskiy E.E.	Seminar for russian teachers on the issue holocaust	76
Russian and international experience			
10	Endovitskaja T. V.	Experience with additional education of children in the field of road safety	81
11	Tyulyaeva T. I.	The history of the teaching of religion and religious disciplines in secular educational institutions of Russia and abroad	95

УДК:378.1

**УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДПО.**

Черных Л.А., к.п.н., доцент, ректор,

Ротобылская Л.А., к.п.н., доцент, проректор, E-mail: iro-prorektor@yandex.ru

Институт развития образования Липецкой области, Липецк, Россия

Аннотация: В статье представлен опыт института развития Липецкой области по участию в формировании региональной образовательной инновационной инфраструктуры на основе принятия новой нормативно-правовой базы; выделены общие инновационные тенденции развития регионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; образовательная инновационная инфраструктура; инновационные площадки; направления развития регионального образования; сетевое взаимодействие.

**MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF REGIONAL EDUCATIONAL INNOVATION
INFRASTRUCTURE AS A PRIORITY OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF
ADDITIONAL VOCATIONAL TEACHER EDUCATION.**

Tchernych L. A., Ph.D., assoc. professor, rector,

Rotobylskaja L. A., Ph.D., assoc. professor, vice-rector, E-mail: iro-prorektor@yandex.ru

The Institute of education development of the Lipetsk region, Lipetsk, Russia

Abstract: This paper presents the experience of the Institute for Educational Development of the Lipetsk region to participate in the formation of regional educational innovation infrastructure through the adoption of a new regulatory framework; highlighted the general trends in the development of regional innovative education.

Keywords: continuing professional education; educational innovation infrastructure; innovative platforms; directions of development of regional education; Networking.

В последнее десятилетие в региональной системе образования, как и в системе образования всей страны, идут процессы модернизации, которые затрагивают фундаментальные основы российской школы, российского образования в целом. За эти годы в сфере образования активизировалась инновационная деятельность. Мощным стимулом интенсификации инновационных процессов в региональной системе образования, как отмечают многие исследователи, стал приоритетный национальный проект «Образование». В декабре 2012 года инновационная и экспериментальная деятельность в сфере образования получила свое закрепление в новом Законе «Об образовании в РФ». Так, ст. 20 Закона гласит «экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и

развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [5].

Участие в создании инновационной инфраструктуры региональной системы образования является приоритетным направлением развития института развития образования Липецкой области [1]. В 2011 году по согласованию с управлением образования и науки Липецкой области институтом был проведен мониторинг состояния региональной образовательной инфраструктуры. Основанием для этого был Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования». Данным приказом были определены такие основные понятия, как: *инновационная инфраструктура; основные направления деятельности инновационных площадок.*

В ходе анализа нами было выявлено большое количество инновационных площадок от школьного до федерального уровней. Площадки возникали в разное время, имели различную глубину проработки, были ориентированы на различные целевые группы, решали различные задачи, имели разные теоретические основания и, чаще всего, существовали достаточно изолировано по отношению друг к другу.

Тогда были сформулированы *противоречия*, которые, в определенной степени, сохраняются и сегодня:

- между активизацией инновационных процессов в региональном образовании и отсутствием объективных механизмов оценивания их эффективности и продуктивной ориентации инновационной деятельности;
- наличием достаточно большого количества площадок разного уровня и отсутствием новых организационных форм их взаимодействия между собой и с заинтересованными субъектами образования;
- между возрастающей потребностью в распространении инновационного опыта и недостаточной включенностью этого опыта в действующие программы повышения квалификации педагогов.

На разрешение вышеуказанных противоречий был направлен разработанный институтом региональный сетевой проект: *«Создание развивающейся многоуровневой сети инновационных площадок как ресурс модернизации региональной системы*

дополнительного профессионального образования». Целью данного проекта стало создание действенного ресурса для совершенствования региональной системы повышения квалификации через обязательное включение в программы дополнительного профессионального педагогического образования обязательной стажировки слушателей курсов на базе инновационных площадок.

Кафедрами института совместно с практическими работниками разработаны практико-ориентированные модули программ повышения квалификации (в объеме не менее 12 часов) на базе инновационных площадок, в том числе с использованием сетевых форм организации образовательного процесса.

Была разработана Концептуальная модель сети инновационных площадок в системе образования Липецкой области [1].

На основании федеральной целевой программы развития образования на 2011-15годы [4] и в соответствии с комплексом мер по модернизации регионального образования были определены и утверждены на уровне управления образования и науки Липецкой области шесть приоритетных направлений инновационной деятельности.

Концептуальная модель формирования сети инновационных площадок в системе образования Липецкой области, принятая в 2012 году, в настоящее время несколько скорректирована с учетом обновления нормативной правовой базы [4;5;6], внесены небольшие корректировки и в приоритетные направления инновационной деятельности. Обновленная модель включает три уровня инновационных площадок (ИП) в региональной системе образования:

- инновационные площадки (ИП) ИРО – опытно-внедренческая деятельность кафедр во взаимодействии с образовательными организациями. Площадки создаются по приказу института развития образования на основании решения экспертного совета института (ЭС ИРО), их деятельность регламентируется Положением об инновационной площадке ИРО www.iro48.ru ;

- региональные инновационные площадки (РИП) – создаются по приказу управления образования и науки на основании решения координационного органа по формированию инновационной инфраструктуры, их деятельность регламентируется Порядком формирования региональной инфраструктуры (приказ Управления образования и науки Липецкой области от 05.02.2014г. №76 «Об утверждении порядка признания организаций,

осуществляющих образовательную деятельность, и иных действующих в сфере образования организаций, региональными инновационными площадками»);

- федеральные инновационные площадки – создаются по приказу Министерства образования и науки Российской Федерации, их деятельность регламентируется Порядком формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 23 июля 2013 г. № 611 «Об утверждении порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования»).

Инновационные площадки всех уровней могут выступать в качестве базовых и стажировочных площадок (СП) создаются для трансляции инновационных практик в региональной системе повышения квалификации, их деятельность регламентируется Положениями о площадках.

В представленной схематично (рис.1) концептуальной многоуровневой модели развития сети инновационных площадок в системе образования Липецкой области обозначены условия и механизмы перехода площадок по уровням их дифференциации.

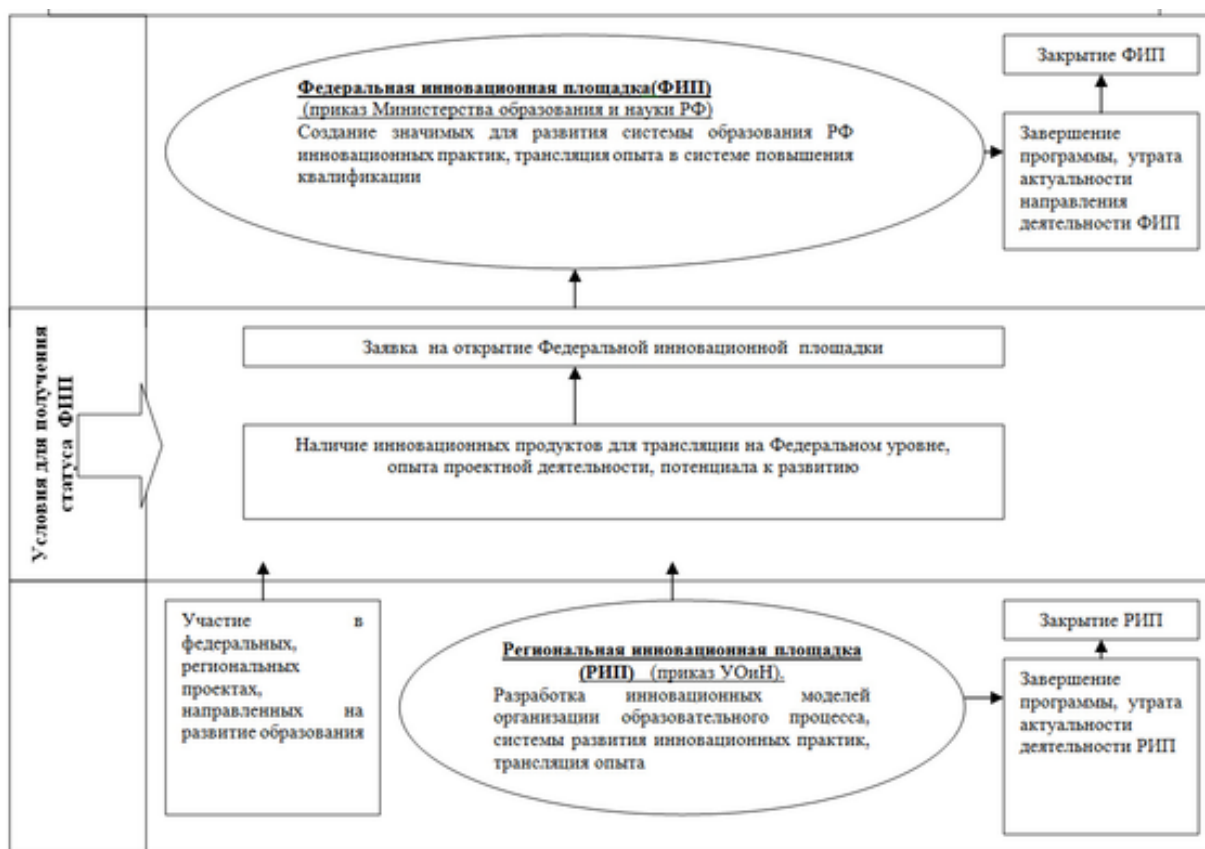


Рис.1 часть 1. Многоуровневая модель развития сети инновационных площадок в системе образования Липецкой области.

На представленной ниже схеме обозначены механизмы взаимодействия структур региональной системы повышения квалификации с учетом скорректированных и утвержденных управлением образования и науки Липецкой области приоритетных направлений инновационной деятельности:

- реализация федеральных государственных образовательных стандартов;
- реализация принципов государственно-общественного управления в образовании;

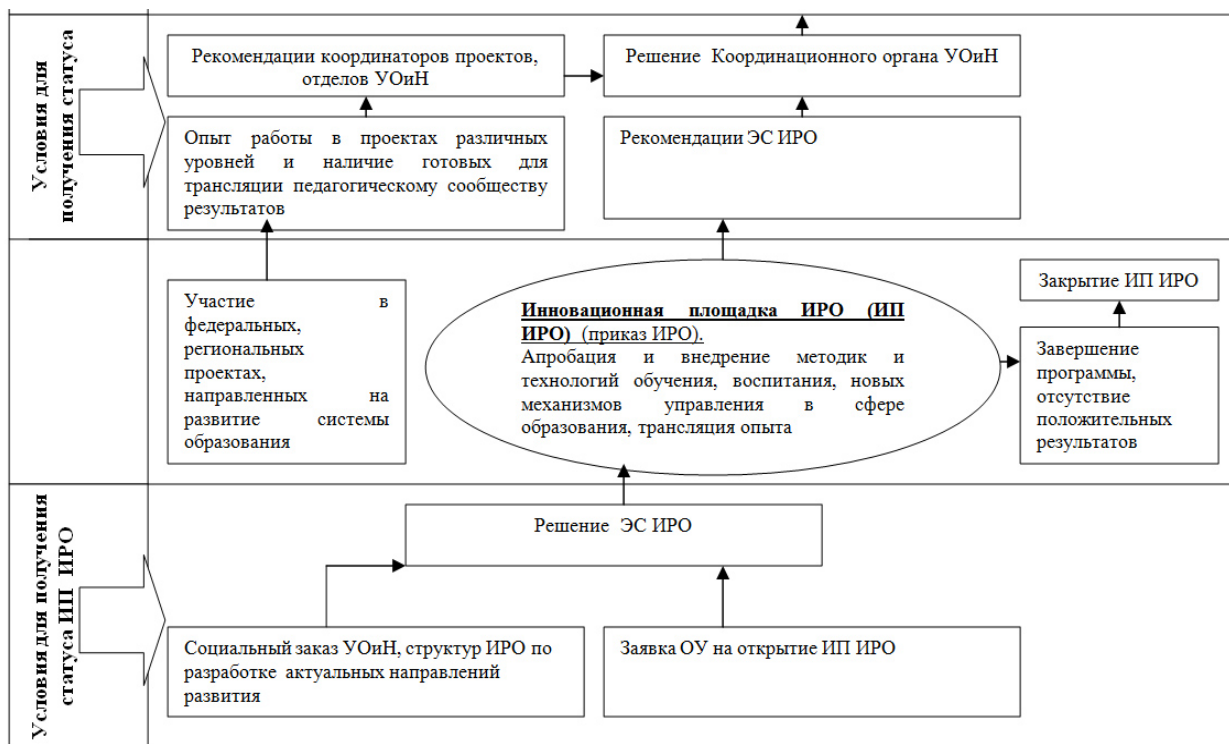


Рис.1 часть 2. Многоуровневая модель развития сети инновационных площадок в системе образования Липецкой области.

- развитие информатизации образования;
- создание моделей и систем оценки качества образования;
- создание воспитательных систем, обеспечивающих социализацию личности обучающихся;
- формирование безопасной и доступной образовательной среды.

В настоящее время институт осуществляет научно-методическое сопровождение деятельности более 50 инновационных площадок разного уровня через различные формы работы.

Формирование системы работы с инновационными образовательными учреждениями осуществлялось через публикацию лучших практик в виде научно-методических сборников, аналитических статей в региональном научно-методическом журнале: «Региональное образование: современные тенденции» («РОСТ»), дессиминацию опыта лучших педагогов в ходе повышения квалификации, в т.ч. на основе ИКТ.

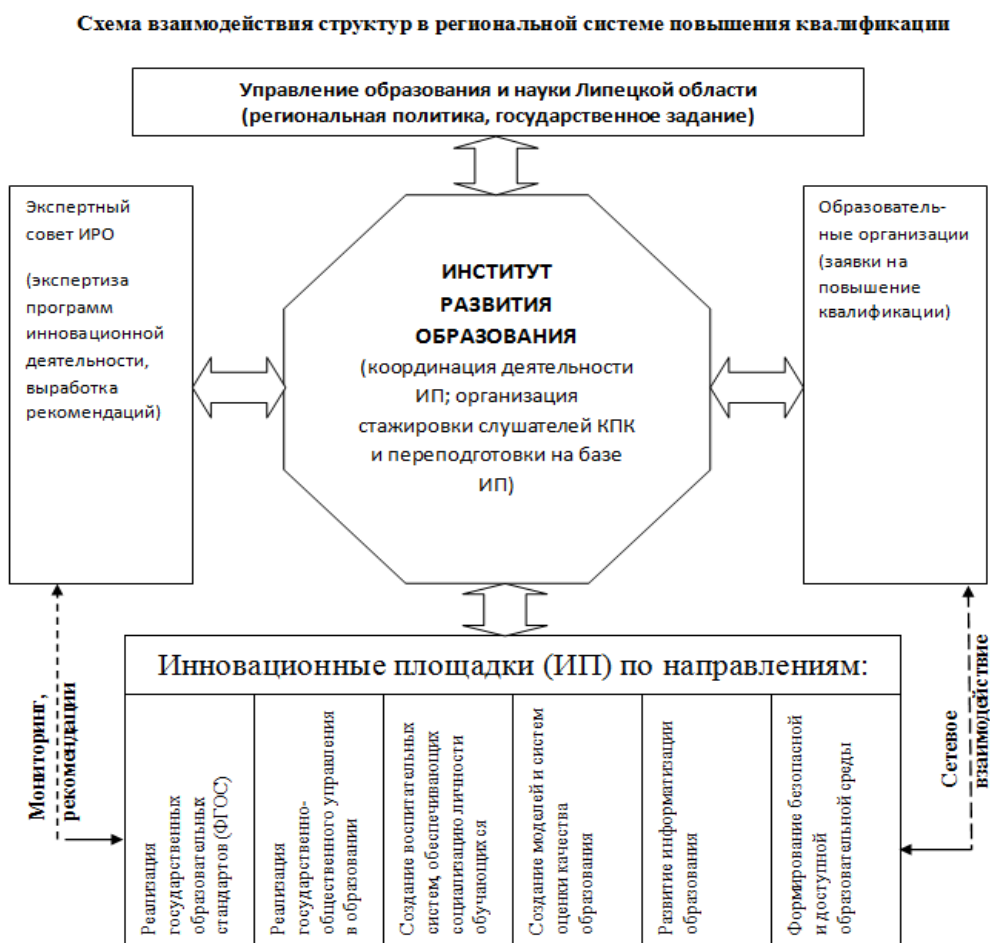


Рис. 2. Схема взаимодействия структур в региональной системе повышения квалификации.

Итогом реализации проекта в 2014 году стала региональная научно – практическая конференция *«Инновационные процессы в региональной системе образования: опыт, проблемы, перспективы»*, содержание которой было построено на материале региональных инновационных площадок. На конференции обсуждался широкий круг вопросов, связанных с инновационными процессами в условиях модернизации систем регионального образования в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в РФ».

Каковы же результаты деятельности по развитию региональной образовательной инновационной инфраструктуры, в чем они проявляются?

Анализируя тематику, содержание инновационных проектов и ход их реализации, можно констатировать, что за последние годы региональное образование стало более открытым, к решению проблем образования привлечены большие силы ученых и специалистов, и не только педагогов и управленцев, но и экономистов, юристов, других специалистов; благодаря национальным проектам в большинстве образовательных организаций существенно укрепилась материальная база.

Говоря об общих инновационных тенденциях, развившихся и закрепившихся в региональной системе образования за последние годы, можно, на наш взгляд, вычленить следующие изменения:

В сфере управления образованием:

- разграничение полномочий между разными уровнями управления и наделение большими полномочиями самих ОО;
- усиление общественной составляющей в управлении образованием;
- проектно-целевой принцип управления, разработка и реализация стратегических программных документов, в т.ч. программ развития образовательных организаций;
- командный стиль управления образованием (на уровне программных документов появились слова «школьные команды»), региональные стратегические команды. Опыт показывает, что добиваются успехов коллективы, объединенные общей идеей, едиными целями и задачами.

В сфере содержания образования:

- обеспечение интеграции, преемственности содержания на всех уровнях образования в рамках единой методологической основы ФГОС;
- усиление воспитательного аспекта содержания образования;
- большая часть инновационных проектов затрагивает вопросы введения, реализации ФГОС.

В сфере образовательных технологий:

- переход от репродуктивных к деятельностным, личностно-ориентированным методикам и технологиям обучения. (Казалось бы, об этом уже столько сказано и

наработано, много находок высветил национальный проект «Образование». Но сегодня деятельностная модель образования задается ФГОС, следовательно, закрепляется нормативно).

Пригожин А.И., автор современных достаточно авторитетных книг по управлению, рассматривает нововведение как целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы, которые обеспечивают ее переход из одного состояния в другое. «Переход! Вот, собственно говоря, основной предмет инноватики как науки о нововведениях и ее центральная проблема» [3, с. 758].

В целом в региональной системе образования сегодня много нового, позитивного, инновационного, в то же время много и неоднозначного, противоречивого и пока еще бессистемного. Переход системы из состояния сегодняшнего в состояние более качественное, в большой степени, связан с созданием действенных механизмов управления развитием региональной инновационной образовательной инфраструктуры. Такую задачу, в соответствии со своими полномочиями, институт ставит для себя в качестве приоритетной при формировании новой Программы развития на 2016 – 2020 годы.

Список литературы:

1. Инновационный опыт в региональной системе образования [Текст] / под ред. Л.А. Черных, Л.А. Ротобыльской. – Липецк: ЛИРО, 2012. – 126 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р
3. Пригожин, А.И. Методы развития организации [Текст] / А.И. Пригожин – М. : МЦФЭР, 2003. – 758 с.
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы: Постановление Правительства РФ от 07.02.2011г. №61
5. Федеральный Закон № 273 от 29.12. 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М. : Проспект, 2015. – 160 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с. (Стандарты второго поколения).

УДК 373.2

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ФГОС

Березенцева Е.А., Одинцовский гуманитарный университет,
E-mail: lena_berezenseava@mail.ru_Московская область, Россия.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности внедрения новых образовательных стандартов (ФГОС) и обосновывается необходимость преемственности дошкольного и начального образования в рамках внедрения стандартов нового поколения.

Ключевые слова: стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, преемственность.

CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE FEDERAL STANDARTS

Berezentseva E.A., Odincovskiyy Humanities University, E-mail: lena_berezenseava@mail.ru
Moscow region. Russia

Abstract: the article considers the peculiarities of introduction of new Federal Educational Standards and the necessity of continuity of preschool and primary education as part of the implementation of next generation standards.

Keywords: standard, Federal State Educational Standard of preschool education, continuity.

Детство – самый прекрасный и самый сложный период в жизни подрастающего поколения. Младший возраст - важнейший период в развитии дошкольника. Именно в это время происходит переход малыша к новым отношениям со взрослыми, сверстниками, с предметным миром.

С 1 января 2014 года на территории РФ действует новый федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО).

Говоря о ФГОС, необходимо иметь четкое представление о стандарте. Рассмотрим понятие «Стандарт». С английского *standard* – норма, образец.

Стандарт – нормативно-технический документ, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации и утвержденный компетентным государственным органом.

Стандарт в образовании должен выступать гарантией конституционного права российского гражданина, права любого человека на качественное образование.

Что такое Федеральный государственный стандарт дошкольного образования?

Федеральные государственные стандарты устанавливаются в Российской Федерации в соответствии с требованием статьи 12 «Закона об образовании» и представляют собой «совокупность обязательных требований к дошкольному образованию к дошкольному образованию».

ФГОС - система основных параметров, которые принимаются в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

ФГОС ДО отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно уровня ДО, которые являются ориентирами для учредителей дошкольных организаций, специалистов системы образования, семей воспитанников и широкой общественности (рисунок 1).

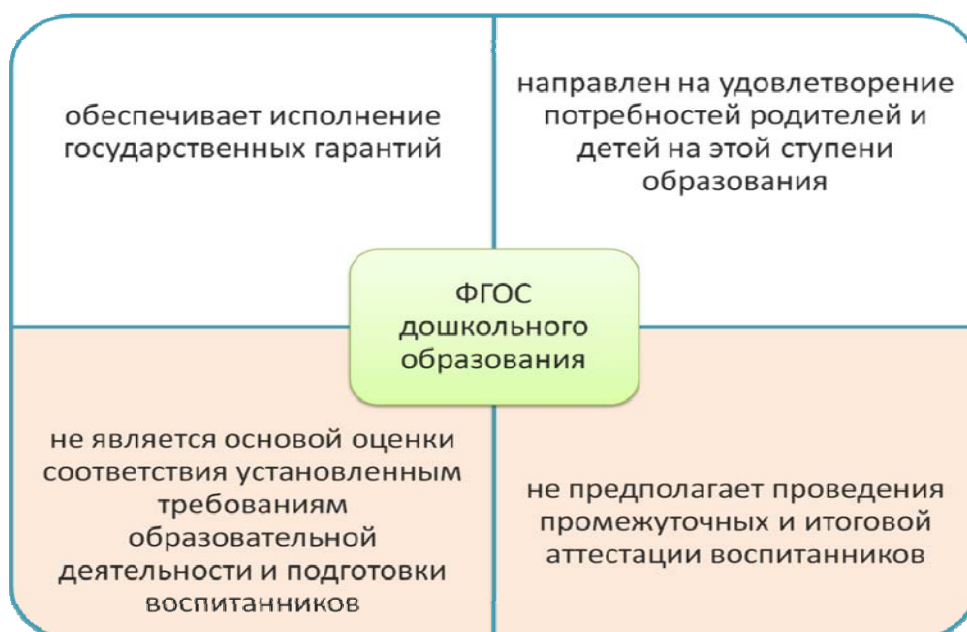


Рисунок 1. ФГОС дошкольного образования и связь со школьными стандартами

Стандарт является основой для разработки образовательной программы дошкольного образования и вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования, а также основой для формирования содержания профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников и проведения их аттестации.

В стандарте учитываются возможности освоения ребенком образовательной программы на разных этапах ее реализации, а также индивидуальные потребности ребенка,

связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования.

Ребенок, по новым стандартам, должен развиваться в пяти образовательных областях:

- коммуникативно-личностной;
- познавательной;
- речевой;
- художественно-эстетической;
- физического развития.

Подход государства к обеспечению качества образования – это стандартизация для выполнения конституционных гарантий равного доступа к дошкольному образованию, финансового обеспечения его бесплатности для граждан России. Запросы семьи – это укрепление здоровья, психологический комфорт в дошкольных группах, личностное развитие при максимальной индивидуализации, учет особенностей и склонностей ребенка, наличие выбора образовательных услуг и образовательных программ.

Взаимодействие детского сада с семьями воспитанников – одно из важных направлений деятельности дошкольной образовательной организации (далее ДОО).

Взаимодействие рассматривается, как партнерские отношения образовательной организации с семьей и является одним из важнейших условий организации эффективного воспитательного процесса.

При реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования стал актуальным вопрос поиска таких форм и методов работы, которые позволят учесть потребности родителей, будут способствовать формированию активной родительской позиции.

Необходимость тесного взаимодействия семьи и детского сада обусловлена также тем, что в настоящее время дошкольное образование в целом испытывает значительные трудности. Увеличивается число детей в группах и уменьшается количество ставок специалистов, но при этом возрастают требования к качеству образования. В подобной ситуации участие родителей в воспитательно - образовательном процессе становится необходимым.

В соответствии с ФГОС в функции дошкольной организации входит:

- Информирование родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации, а также о Программе, всем заинтересованным лицам, вовлечённым в образовательную деятельность;

- Обеспечение открытости дошкольного образования;
- Создание условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности;
- Поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья;
- Обеспечение вовлечения семей в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи;
- Создание условий для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией Программы.

Взаимодействие с родителями должно иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОО.

Невероятную активность в этом направлении проявили ДОО Одинцовского муниципального района Московской области. Впервые в ноябре 2014 года в г. Одинцово прошел фестиваль родительских талантов. На этой выставке достижений родители демонстрировали практически все виды рукоделия: поделки из бумаги и ткани, вышивку и вязание, блюда собственного приготовления. Некоторые подготовили танцевальные и вокальные выступления.

Инициативная группа родителей предложила руководству Одинцовского района создать Совет родительской общественности, объединяющий семьи и образовательные учреждения. В его задачу входило бы создание творческих коллективов, а также воспитание и развитие детей.

Еще одним, немаловажным аспектом, введения утвержденных на государственном уровне стандартов образования, является то, что они существенно способствуют обеспечению преемственности и перспективности повышения качества образования в целостной системе образования. Так называемые точки соприкосновения опираются на три направления:

1. Согласование целей и задач осуществления преемственности на дошкольном и начальном школьном уровне.
2. Отбор содержания образования для детей дошкольного и младшего школьного возраста с учётом принципов непрерывности образования и психолого-педагогических условий реализации непрерывного образования в соответствии с ФГОС и Федеральными государственными требованиями (ФГТ).

3. Обогащение организационных форм и методов обучения, как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе.

Сегодня важнейшим приоритетом образования в России, является обеспечение качества образования. Чтобы достичь качества, должны быть созданы условия. Приоритетным условием достижения такого качества является обеспечение непрерывности образования.

Стратегическим приоритетом непрерывного образования при осуществлении преемственности обозначено – формирование умения учиться, который включает в себя не только умение обучаться в течение всей жизни в школе и после школы, но и необходимость начать целенаправленное развитие ребенка в более раннем возрасте. Решение данного направления отражается в ФГОС начального общего образования, где одним из приоритетных задач является освоение детьми универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных).

Подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой учебной деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а тем, умеет ли ребенок читать, считать и т.д.

Однако многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять.

В этом заключается деятельностный подход, который лежит в основе государственных образовательных стандартов.

Обучать деятельности в воспитательном смысле – это значит делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, средства ее достижения; помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Ребенок не должен быть пассивным слушателем, воспринимающим готовую информацию, передаваемую ему педагогом. Именно активность ребенка признается основой развития – знания не передаются в готовом виде, а осваиваются детьми в процессе деятельности, организуемой педагогом. Таким образом, образовательная деятельность выступает как сотрудничество воспитателя и ребенка, что способствует развитию коммуникативных способностей у детей, как необходимого компонента учебной

деятельности. Ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью — любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка и др.

В соответствии с ФГОС, результатом плодотворного сотрудничества педагогов начальной школы и дошкольного учреждения, родителей (законных представителей) воспитанников и обучающихся должно быть развитие интегративных качеств дошкольника, которые служат основой для формирования компетенций, необходимых для обучения в школе.

Переходный период от дошкольного к школьному детству считается наиболее сложным и уязвимым. И не случайно в настоящее время необходимость сохранения целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России.

Что же такое преемственность?

Под преемственностью понимается последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания [1].

Чтобы сделать переход детей в школу более мягким, дать им возможность быстрее адаптироваться к новым условиям, учителя должны знакомиться с формами, методами работы в дошкольных учреждениях, поскольку психологическая разница между шестилетним и семилетним ребенком не столь велика. А ознакомление самих дошкольников со школой, учебной и общественной жизнью школьников дает возможность расширить соответствующие представления воспитанников детского сада, развить у них интерес к школе, желание учиться.

Важную роль в обеспечении преемственности дошкольного и школьного образования играет детальное изучение представлений родителей и педагогов друг о друге.

И ещё важную роль, в организации преемственности дошкольного учреждения и начальной школы играют личности воспитателя и учителя.

Воспитатель в детском саду — это вторая мама, которая может обнять малыша, погладить по головке. И ребенок тянется к своему воспитателю.

Начиная посещать школу, дошкольника будет встречать учитель. И тут все меняется: ученик должен соблюдать дистанцию между собой и учителем. Поэтому адаптация ученика к школе более сложный и длительный процесс, чем в детском саду.

Важнейшим условием эффективности работы по налаживанию преемственных связей детского сада и школы является четкое понимание целей, задач и содержания осуществления преемственности, доброжелательный деловой контакт между педагогами.

Основными задачами сотрудничества ДОО и школы являются:

- установление единства стремлений и взглядов на воспитательный процесс между детским садом, семьей и школой;
- выработка общих целей и воспитательных задач, путей достижения намеченных результатов;
- создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса – воспитателей, учителей, детей и родителей;
- всестороннее психолого-педагогическое просвещение родителей;
- оказание психологической помощи в осознании собственных семейных и социальных ресурсов, способствующих преодолению проблем при поступлении ребенка в школу;
- формирование в семьях позитивного отношения к активной общественной и социальной деятельности детей.

Подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой учебной деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а тем, умеет ли ребенок читать, считать и т.д.

Ребенок не должен быть пассивным слушателем, воспринимающим готовую информацию, передаваемую ему педагогом. Именно активность ребенка признается основой развития – знания не передаются в готовом виде, а осваиваются детьми в процессе деятельности, организуемой педагогом.

При этом важно обеспечить сохранение самооценности дошкольного возраста, когда закладываются важнейшие черты будущей личности. Следует формировать социальные умения и навыки будущего школьника, необходимые для благополучной адаптации к школе. Необходимо стремиться к организации единого развивающего мира – дошкольного и начального образования.

Чтобы сделать переход детей в школу более мягким, дать им возможность быстрее адаптироваться к новым условиям, учителя должны знакомиться с формами, методами работы в дошкольных учреждениях, поскольку психологическая разница между

шестилетним и семилетним ребенком не столь велика. С этой целью мы планируем посещение учителями занятий. Развлечений и досугов в детском саду

Важную роль в обеспечении преемственности дошкольного и школьного образования играет детальное изучение представлений родителей и педагогов друг о друге. (анкетирование тестирование)

И ещё важную роль, в организации преемственности дошкольного учреждения и начальной школы играют личности воспитателя и учителя. Воспитатель в детском саду – это вторая мама, которая может обнять малыша, погладить по головке. И ребенок тянется к своему воспитателю.

Но вот сегодняшний дошкольник приходит в школу, и его встречает учитель. Всё сразу изменяется: ученик должен соблюдать дистанцию между собой и учителем. Поэтому и адаптация ученика к школе более затяжная, чем в детском саду.

Важнейшим условием эффективности работы по налаживанию преемственных связей детского сада и школы является четкое понимание целей, задач и содержания осуществления преемственности, доброжелательный деловой контакт между педагогами.

Основные задачи сотрудничества ДОО и школы:

- установление единства стремлений и взглядов на воспитательный процесс между детским садом, семьей и школой;
- выработка общих целей и воспитательных задач, путей достижения намеченных результатов;
- создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса – воспитателей, учителей, детей и родителей;
- всестороннее психолого-педагогическое просвещение родителей;
- оказание психологической помощи в осознании собственных семейных и социальных ресурсов, способствующих преодолению проблем при поступлении ребенка в школу;
- формирование в семьях позитивного отношения к активной общественной и социальной деятельности детей.

В организации работы по преемственности между детским садом и школой ключевым моментом является формирование умения учиться, который включает в себя не только умение обучаться в течение всей жизни в школе и после школы, но и необходимость начать целенаправленное развитие ребенка в более раннем возрасте.

Формы осуществления преемственности:

1. Работа с детьми:

- экскурсии в школу;
- посещение школьного музея, библиотеки;
- знакомство и взаимодействие дошкольников с учителями и учениками начальной школы;
- участие в совместной образовательной деятельности, игровых программах, проектной деятельности;
- выставки рисунков и поделок, сделанных детьми школы и ДОУ;
- встречи и беседы с бывшими воспитанниками детского сада (ученики начальной и средней школы);
- совместные праздники (День знаний, посвящение в первоклассники, выпускной в детском саду и др.) и спортивные соревнования дошкольников, и первоклассников;
- участие в театрализованной деятельности;
- посещение дошкольниками адаптационного курса занятий, организованных при школе (занятия с психологом, логопедом, музыкальным руководителем и др. специалистами школы).

2. Взаимодействие педагогов:

- совместные педагогические советы (ДОУ и школа);
- семинары, мастер-классы;
- круглые столы педагогов ДОУ и учителей школы;
- психологические и коммуникативные тренинги для воспитателей, и учителей;
- проведение диагностики по определению готовности детей к школе;
- взаимодействие медицинских работников, психологов ДОУ и школы;
- открытые показы образовательной деятельности в ДОУ и открытых уроков в школе;
- педагогические и психологические наблюдения.

Важную роль в преемственности дошкольного и начального образования играет сотрудничество с родителями:

3. Сотрудничество с родителями:

- совместные родительские собрания с педагогами ДОУ и учителями школы; фото родительского собрания.
- круглые столы, дискуссионные встречи, педагогические «гостиные»;
- родительские конференции, вечера вопросов и ответов;
- консультации с педагогами ДОУ и школы;
- встречи родителей с будущими учителями;
- дни открытых дверей;

- творческие мастерские;
- анкетирование, тестирование родителей для изучения самочувствия семьи в преддверии школьной жизни ребенка и в период адаптации к школе;
- образовательно-игровые тренинги и практикумы для родителей детей дошкольного возраста, деловые игры, практикумы;
- семейные вечера, тематические досуги.

Учитывая вышеописанное, в апреле 2015г. в одном из детских садов Одинцовского муниципального района Московской области, с целью изучения уровня готовности детей к началу регулярного обучения в школе, было проведено с помощью программы Н. Семаго, М. Семаго «Скрининг – обследование готовности к школьному обучению», состоящей из пяти заданий. Каждое из пяти заданий оценивалось по пятибалльной шкале.

В дальнейшем балльные оценки суммировались, и с учетом корректировочных коэффициентов выводилась уровневая оценка готовности детей к началу регулярного обучения в школе. Цель скрининг – обследования: оценить уровень сформированности предпосылок к учебной деятельности; возможности работать в соответствии с фронтальной инструкцией, умения самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, обладать определенным уровнем работоспособности, а также умением вовремя остановиться в выполнении того или иного задания и переключиться на выполнение следующего. В обследовании приняли участие дети двух подготовительных групп в количестве 54 ребенка.

На основании полученных данных, результаты готовности детей к школьному обучению из 54 выпускников распределились следующим образом:

- 45 ребенка полностью готовы к началу регулярного обучения к школе, имеют I уровень готовности (в среднем 83%). Эти дети усвоили программу подготовительной группы, обладают достаточным уровнем работоспособности.

- 8 детей имеют II уровень готовности – условно готовы (15%). У этих детей можно отчасти прогнозировать некоторые трудности в начале регулярного обучения из-за недостаточно сформированного регуляторного компонента деятельности. Однако большинство детей смогут адаптироваться к началу обучения (сентябрь – октябрь) без дополнительной помощи специалистов.

- 1 ребенок относится к III уровню готовности – условно не готов к началу регулярного обучения (2 %), из-за недостаточного психофизиологического развития, низкого уровня усвоения программы подготовительной группы, он нуждается в

дополнительной коррекционной помощи, планируется направить ребенка на ПМПК для определения перспектив воспитания и обучения.

Таким образом, преемственность ДОО и школы должна опираться на следующие направления:

1. Согласование целей и задач осуществления преемственности на дошкольном и начальном школьном уровне;
2. Отбор содержания образования для детей дошкольного и младшего школьного возраста с учётом принципов непрерывности образования психолого-педагогических условий реализации непрерывного образования в соответствии с ФГОС и ФГТ;
3. Обогащение организационных форм и методов обучения, как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе.

На дошкольной ступени:

- лично-относительное взаимодействие взрослых с детьми;
- формирование предпосылок учебной деятельности как важнейшего фактора развития ребенка
- построение образовательного процесса с использованием адекватных возрасту форм работы с детьми, опора на игру при формировании учебной деятельности.

На ступени начальной школы:

- опора на наличный уровень достижений дошкольного детства;
- направленность процесса обучения на формирование умения учиться как важнейшего достижения этого возрастного периода развития;
- сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и исследовательской, творческой деятельности, коллективных и индивидуальных форм активности

Общие условия:

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;
- создание преемственной предметно-развивающей образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности;
- учёт индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания, и путей их достижения;

- воспитательно-образовательный процесс должен быть подчинен становлению личности ребенка: развитию его компетентности, инициативности, самостоятельности, ответственности свободы и безопасности поведения, самосознания и самооценки;
- создание основы для самостоятельного успешного усвоения обучающимися, воспитанниками новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности;
- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;
- осуществление индивидуальной работы в случаях опережающего или более низкого темпа развития ребёнка
- доброжелательный деловой контакт между педагогическим коллективом образовательного учреждения.

Впервые в истории дошкольное детство стало особым самоценным уровнем образования, ставящим главной целью формирование успешной личности. Ключевая установка стандарта - поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка.

Ребенок - выпускник ДОО должен обладать личностными характеристиками, среди них инициативность, самостоятельность, уверенность в своих силах, положительное отношение к себе и другим, развитое воображение, способность к волевым усилиям, любознательность.

Исходя из ФГОС ДО, не ребенок должен быть готов к школе, а школа - к ребенку! Дети должны быть такими на выходе из детского сада, чтобы они не чувствовали себя в первом классе невротиками, а способными спокойно приспособиться к школьным условиям и успешно усваивать образовательную программу начальной школы. При этом школа должна быть готова к разным детям. Дети всегда разные и в этих различиях и разнообразном опыте первых лет жизни заложен великий потенциал каждого ребенка.

Цель детского сада - эмоционально, коммуникативно, физически и психически развить ребенка. Сформировать устойчивость к стрессам, к внешней и внутренней агрессии, сформировать способности, желание учиться. При этом надо учитывать, что дети сегодняшние, это дети не те, что были вчера.

Список литературы

1. Должикова Р. А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДООУ и начальной школе./ Р. А. Должикова, Г. М. Федосимов, - М, 2008.
2. Новоселова С.Ю. Качество образования как важнейший приоритет в развитии управления общеобразовательными учреждениями и организациями//Информатика и образование. – 2011. - №11.– С.87-90.
3. Пуденко Т.И. Доступность качественного дошкольного образования: риски современного этапа//УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.- 2013.- № 2.- С.25-36.
4. <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/29614.html>
5. <http://odin.ru/news/?id=39558>
6. <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

УДК 378.1

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЕДИНИЦ

Цветков В.Я., д.тех.н., профессор, НИИ автоматизированных систем на железнодорожном транспорте (ОАО НИИАС), E-mail: cvj2@list.ru, Москва, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются дидактические информационные образовательные единицы, как основа передачи знаний в сфере образования. Показаны две группы информационных единиц: носители информации и семантические информационные единицы. Показано различие между информационными единицами и дидактическими единицами. Показано различие между семантическими информационными единицами и структурными информационными единицами.

Ключевые слова: Образование, знание, обучение, передача знаний, информационные единицы.

THE USE OF DIDACTIC INFORMATION EDUCATIONAL UNITS

Tsvetkov V. Y., D.ofSci(Tech), prof., Research Institute of automated systems on railway transport (NIAS), E-mail: cvj2@list.ru, Moscow, Russia

Annotation. This article describes the didactic information educational unit. These units are the basis for the transfer of knowledge in education. This article describes two groups of information units: media and semantic information units. The article gives the distinction between information units and didactic units. The article gives the difference between semantic information units and structural information units.

Keywords: education, knowledge, training, transfer of knowledge, information units

Применение дидактических информационных образовательных единиц шло в двух направлениях. С одной стороны учебный материал разбивался на: темы, модули, кредиты или зачетные единицы. Это разбиение диктовалось принципами обучения и дидактики, которые можно назвать семантическими и когнитивными принципами. Семантический принцип [1] в обучении отражает перенос содержательности учебного материала в применяемых образовательных единицах. Когнитивный принцип [2] отражает процесс познавательности формирования информационных единиц. Он требует чтобы информационная единица повышала уровень знаний обучаемого и наличие связи между новыми и уже полученными знаниями. Это направление применения информационных

единиц тесно связано с педагогикой.

С другой стороны введение информационных единиц диктовалось теорией коммуникации или передачи информации [3]. Это направление связано с процессом передачи информации в любой области. Его главной целью является передача информации от передатчика к приемнику (от преподавателя к обучаемому) с высоким качеством, с подавлением помех.

Поэтому можно говорить о разных информационных единицах. Это различие поясняется на примере системного подхода. Обучение может быть рассмотрена как сложная система. Каждая система имеет неделимые части - элементы. Такими элементами являются образовательные единицы. Однако при этом надо учитывать критерий делимости системы. Когда критерием были темы занятий, информационной единицей была тема. С появлением модулей информационной единицей стал модуль. С появлением зачетных единиц информационной единицей стала зачетная единица. Все критерии делимости были продиктованы целями образования.

При передаче информации передаваемое сообщение тоже может быть рассмотрено как сложная система. В этом случае элементами могут быть элементы структуры сообщения или элементы смысла сообщения. В первом случае появляются структурные информационные единицы [4], которые не являются носителями смысла - это любые символы или значки. В втором случае единицами являются элементарные носители смысла - слова [5] и обозначения. Однако отдельно взятое слово не решает задачи передачи знания. Поэтому более сложными информационными единицами становятся предложения и фразы. Таким образом формирование дидактических информационных единиц шло сверху (дидактический подход [6]) путем уменьшения информационных конструкций и снизу (информационный подход) путем увеличения.

Можно констатировать, что при разных методах обучения, традиционном, информационном, виртуальном, дистанционном – применяются дидактические информационные единицы как элементы передачи знания. Эти информационные единицы, в отличие от информационных единиц, применяемых, например, в теории связи, можно определить как информационные образовательные единицы. Анализ и изучение этих единиц актуально и особенно важно в дистанционном и виртуальном образовании, в котором они являются элементами и основой передачи знаний и обучения. От правильного учета и использования этих единиц зависит процесс образования и качество образования.

Если построить иерархию сущностей, связанных с информационными единицами, то получится такая последовательность: информационное поле; информационные

конструкции; информационные объекты; информационные единицы. Между этими сущностями существуют различные информационные отношения. Человека окружает объективный мир, в котором находятся реальные явления, объекты и сам человек [7]. Эти реальные объекты взаимодействуют с внешней средой и друг с другом. Отражением внешней среды и реальных объектов является естественное информационное пространство, или информационное поле [8]. В информационном поле мир предстает многоаспектно:

- субстанционально — в виде информационных объектов, явлений, моделей,
- структурно в виде объектов и отношений между ними
- процессуально через информационные процессы, информационные взаимодействия (информационные мофизмы), информационные формы, формообразование, самоорганизацию, саморазвитие.
- атрибутивно в виде совокупности свойств сущностей.
- системно в виде объектов описываемых как сложная система, в которой указываются сущности, отношения и свойства в виде взаимосвязанной иерархической системы

В информационном поле находятся образы отражения реальных сущностей - информационные совокупности; информационные объекты; информационные единицы.

Термин «информационные совокупности» можно было бы заменить на термин «информационные конструкции» или «информационные системы», имея в виду лингвистический, а не технический аспект. Однако термин «информационные системы» уже давно используется в информатике для обозначения компьютерных систем обработки информации. Поэтому во избежание путаницы будем употреблять термин «информационные совокупности» для обозначения связанной системы информационных объектов.

Между реальными объектами окружающего мира существуют различные отношения и связи. Связи могут быть сильными и слабыми, однозначными и неоднозначными, взаимными и односторонними. Человек, исследуя доступное ему информационное поле, создает его модель - искусственное информационное пространство в котором находятся «информационные образы» реальных объектов и явлений. На основе сбора данных строятся первичные информационные модели, отражающие сложную взаимосвязь взаимодействия объектов реального мира с внешним пространством и между собой.

В информационном поле существуют отношения и связи, которые называют информационными. Они являются отражением реальных связей отношений. Но в искусственном информационном пространстве ряд связей исключается или ослабляется

сознательно или из-за отсутствия возможности из определения и построения. Таким образом, информационные отношения — отношения, которые являются отражением и информационным описанием реально существующих отношений между объектами внешнего мира [7].

Для описания информационного поля Лучиано Флориди [1] вводит понятие «общее определение информации» (The General Definition of Information - GDI). Для этого он выдвигает следующие положения:

σ является экземпляром информации, понимаемая как смысловое содержание, если и только если:

(GDI.1) σ состоит из одного или нескольких данных ;

(GDI.2) данные в σ хорошо сформированы ;

(GDI.3) хорошо сформированные данные в σ являются значимым [1].

Л Флориди отмечает полисемию и многозначность информации. Он говорит о том, что значение смысла информация зависит от окружения и контекста. Автор данной работы полностью согласен с этим тезисом и развивает его, вводя понятия информационных единиц и информационных семантических единиц [5].

Исходным положением концепции Флориди является то, что смысловое содержание информации (семантика информационного поля) можно представить в виде некой системы элементов (информационной семантической системы), между которыми существуют отношения. Смысл информационной совокупности и информационного объекта определяют смысловые значения элементов информационного поля и конкретные отношения между ними. Элементами информационного поля являются информационные единицы.

При рассмотрении семантики информационного поля, необходимо учитывать стратификацию семантики [9]. Она обусловлена разграничением и соотносением различных уровней и аспектов содержания информационной совокупности к различным смысловым значениям. Каждая семантическая информационная единица находится в определенном «окружении», например, для слова это: предложение, фраза. Стратификация (расслоение) включает не только дифференциацию семантического содержания, но и анализ взаимосвязей разных слоев семантики между собой как сложного целостного объекта.

Говоря о значении информационных совокупностей, мы приходим к понятиям единиц и категорий и их формам представления. Единицами информационного поля являются различные информационные единицы. Если речь идет о семантическом

информационном поле, то для него единицами являются семантические информационные единицы.

Если речь идет о переносе информации или информационном взаимодействии, то для таких информационных процессов единицами являются информационные единицы – носители информации. Различие будет дано ниже. Системный анализ информационных семантических единиц [5, 10] обнаруживает их функционирование как открытой системы. Совокупность информационных единиц обладает всеми системными свойствами. Это дает основание ввести термин «информационная семантическая система».

Термин «информационная семантическая система» вводится в альтернативу термину информационная техническая система, под которым понимают системы сбора обработки и представления информации. Информационная техническая система [11] реализована на физическом уровне обработки информации.

Информационная семантическая система представляет собой структурную систему связанных семантических единиц. Информационная семантическая система реализована на логическом уровне описания информации.

Существует понятие сложной системы [12] (в общей теории систем), которая рассматривает систему как совокупность однородных элементов связанных между собой, образующих подсистемы и части системы. Информационная семантическая система отличается от такой сложной системы принципиально тем, что состоит из качественно различных элементов, то есть неоднородных, гетерогенных элементов. Этими элементами являются семантические информационные единицы. Напомним, что элементом называют часть системы, которая не делима на более мелкие составляющие части. Неделимость является признаком элемента системы. Информационная семантическая система имеет несколько элементов, каждый из которых обладает своим признаком неделимости по разным критериям.

Информационные единицы носители — это единицы, рассматриваемые в аспекте переноса, хранения и представления информации. Выделяют следующие информационные единицы носители [4, 5]: символ, слово, предложение, фраза.

Семантические информационные единицы — это единицы, рассматриваемые в аспекте семантической содержательности [5, 9] информационной совокупности или информационного объекта. Выделяют следующие семантические информационные единицы [5, 9]: слово, предложение, фраза. Для этих информационных единиц характерно расслоение или стратификация.

Символ — информационная единица, обладающая неделимостью по структурному

признаку. Символ, это атомарный объект на который может быть поделен фрагмент теста. Как самостоятельный объект символ – формальное обозначение, которое выступает либо как представитель другого предмета, явления, действия, либо отражает самого себя. Символ не имеет смыслового значения, а является носителем информации. Поэтому символ входит в информационные единицы носители, но не входит в семантические информационные единицы. Символ по может быть обозначением, которое может иметь локальный смысл или не нести устойчивого смысла. Например 1 может быть символом или цифрой.

Слово – информационная единица носитель и семантическая информационная единица, обладающая неделимостью по смысловому признаку. Слово служит как для переноса информации (машинное слово), так и для переноса смысла.

В тексте слово – предельная смысловая составляющая предложения, способная непосредственно соотноситься с предметом отражения и указывать на него; вследствие этого слово приобретает определенные смысловые свойства. Слово минимальная единица информации, имеющая смысловое значение.

Как семантическая информационная единица слово характеризуется сигнификативным смысловым значением и возможностью изменения формы (морфологическое изменение), что влечет изменение смысла в небольших пределах. Поэтому смысл слова как независимого информационного объекта и смысл слова в предложении может различаться существенно. Например, полотно. В предложении оно может обозначать разные объекты: ткань, картину, нарисованную художником, дорогу. Слово – сигнификативно неделимая семантическая информационная единица.

В отличие от структурной единицы носителя семантическая единица имеет описание и дефиницию. Носитель информации имеет только описание.

Предложение – составная информационная единица носитель и семантическая информационная единица, обладающая неделимостью по смысловой совокупности связанных слов и выражающая законченную мысль. Предложение – представляет собой предикативное словосочетание, поэтому имеет предикативное смысловое значение. Предложение – предикативно неделимая информационная единица. В отличие от слова для ряда предложений представляется возможность проверки их на истинность. Это возможно за счет использования свойства предикации.

Предикация – отношение содержания сообщения к действительности, осуществляемая в предложении (в отличие от словосочетания).

Фраза (фразеологическая единица) – составная информационная единица носитель и семантическая информационная единица, обладающая неделимостью по связанности предложений и выражающая законченную мысль. Фраза – информационная семантическая единица сообщения, обладающая максимальной смысловой содержательностью.

Для фразы и предложения смысловое содержание дополняется контекстом. Предложение в составе фразы может обладать свойством антецедентности (ассоциативности), т.е. соотносится по смыслу с предыдущим (другим) предложением. Последнее приводит к появлению в предложении ассоциативных связей с другими предложениями или мыслимыми объектами. Это дополнительно наполняет данную семантическую информационную единицу ассоциативным смысловым содержанием. Сообщение, содержащее фразы, может нести максимальную смысловую нагрузку. Семантическая сущность информационных единиц связана с наличием признаков релятивности, референциальности и ситуативности [13].

Например, изменение написания семантической информационной единицы (курсив) означает референцию, то есть ссылку на повторение этой единицы или на ее подробной разъяснение в другом месте текста.

В отличие от «безликих символов» Шеннона, для информационных семантических единиц существует понятие позиции, которое определяет их положение и отношение к друг другу. Это препозиция, интерпозиция и постпозиция. Позиция информационных единиц влияет на смысл сообщения и соотносит некоторые информационные единицы с определенной позицией в предложении.

Например, «флажковый знак» в кодах переменной длины [4] занимает постпозицию и символизирует о конце информационной единицы – предложения. Характерным представителем интерпозиции является семантическая информационная единица «and». В текстовых выражениях она связывает другие семантические единицы (слова, предложения). В логике выполняет функции оператора связывающего логические переменные. Слово, стоящее в начале предложения, начинается с заглавного символа. Это признак препозиции.

В смысловом аспекте семантические информационные единицы обладают рядом атрибутов, среди которых наиболее значимы: полисемия, антонимия, синонимия, омонимия.

Полисемия семантической информационной единицы – единица обладает рядом смысловых значений, реализуемых единицей в условиях реального семантического окружения.

Антонимия семантической информационной единицы – для семантической информационной единицы существуют другая единица с противоположным смыслом (оппозиционная единица) [14].

Синонимия семантической информационной единицы – для семантической информационной единицы существуют другая единица с подобным же смыслом.

Омонимия семантической информационной единицы – для семантической информационной единицы существуют другая единица с таким же обозначением, но другим смыслом

Важным понятием и частью информационного поля является «поле понятий». Особенности информационного поля говорится в [8]. Поля понятий представляют собой группировки слов по близости значений, которые покрывают определенную тематическую или предметную область. Особенностью этих полей является дискретность или «разрывность». Это очень важное свойство, которое отличает такие поля от известных в физике непрерывных полей. Поля понятий включают поля терминов и связанных с ними полей дефиниций. Каждый вводимый термин должен иметь собственную дефиницию. Отсутствие дефиниции означает, что введен не новый термин, а новое обозначение (символ). Термин должен вводиться не независимо от других, а как элемент существующей терминологической системы и как лексическая информационная единица.

Формирование новых понятий для новых сущностей должно начинаться с формирования дефиниций [15]. Эти дефиниции должны быть классифицированы и проанализированы на совместимость и системность с уже существующими системами дефиниций в смежных областях или в этой области. Если такой анализ дает основание говорить о необходимости введения новой дефиниции, она вводится и к ней подбирается термин.

Поля информационных единиц часто предстают в виде объединения или связанной совокупности. Часто такие объединения представляют собой семантические сети. Семантические сети могут объединять понятия по сходству или по смежности их значений. Поля информационных единиц включают ряд отношений для объектов поля. Это отношения иерархии, отношения подобия, отношения смежности, отношения следования и др.

Рассмотренные информационные единицы относятся к текстовым или лексическим. В образовании также широко применяют графику, то есть графические единицы и графические объекты. Графические информационные единицы делятся на номены [16] и семантические информационные единицы. Примерами номенов среди графических единиц

являются прямоугольник, треугольник, круг, эллипс и пр.

Окружение графической единицы играет роль контекста и определяет ее содержание. Оно делает эту графическую единицу семантической графической единицей. Например, прямоугольник в электротехнике означает элемент схемы или устройство, в картографии обозначает дом или иное инженерное сооружение. В технологической схеме прямоугольник отражает технологический этап, в теории алгоритмов он отражает этап вычислительного процесса, в бизнес - проектировании бизнес-процесс и т.д.

Графический объект становится семантической графической единицей с помощью дополнительной информации, к которой относятся текст и окружение единицы.

Таким образом, в образовании следует выделить две группы информационных единиц: информационные единицы носители – носители информации; информационные семантические единицы – носители знания и смысла. Перенос знаний и обучение строится на основе применения семантических информационных единиц, которые составляют основу дидактических информационных образовательных единиц.

При передаче знаний следует так строить процесс обучения, чтобы сценарии или модули обучения включали целостные совокупности информационных объектов и семантических информационных единиц. Это исключает непонимание [17] и повышает качество образовательных технологий.

Список литературы

1. Floridi L., Semantic Conceptions of Information First published Wed Oct 5, 2005; substantive revision Fri Jan 28, 2011 <http://plato.stanford.edu/entries/information-semantic> (дата доступа 22.04.2015).
2. Цветков, В. Я. Когнитивные аспекты построения виртуальных образовательных моделей // Интеграция образования. – 2014. – № 3 (76). – С. 71–76. DOI : 10.15507/Inted.076.018.201403.071.
3. C.E. Shannon, (1948), "A Mathematical Theory of Communication", Bell System Technical Journal, vol. 27, pp. 379–423 & 623–656, July & October, 1948.
4. Цветков В. Я. Информационные единицы сообщений // Фундаментальные исследования. - 2007. - №12. - с.123 – 124.
5. Tsvetkov V. Ya. Semantic Information Units as L. Floridi's Ideas Development // European Researcher, 2012, Vol.(25), № 7, - p.1036- 1041.
6. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике - М.: Просвещение. – 1986. – 257с.

7. Иванников А.Д., Тихонов А.Н., Соловьев И.В., Цветков В.Я. Инфосфера и инфология. – М: ТОРУС ПРЕСС, 2013. -176с.
8. V. Ya. Tsvetkov, A. A. Maiorov. Virtual Training In The Field Of Earth Sciences // Journal of Global Ecology and Environment. - 2015. - 2(2) - p.76-78.
9. Бондарко А. В. О стратификации семантики /Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. - СПб., 1998. - С. 51-63.
10. Цветков В. Я. Семантика информационных единиц // Успехи современного естествознания // 2007. - №10.- с.103-104.
11. Ясенев В. Н. Информационные системы и технологии в экономике. – М. : Юнити, 2008.
12. Юдин Д. Б. Методы количественного анализа сложных систем //Изв. АН СССР. Сер. техн. киберн. – 1966. – №1. – С. 3-16.
13. Ильин В.В. Философия и история науки.- М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2005.
14. Цветков В.Я. Использование оппозиционных переменных для анализа качества образовательных услуг // Современные наукоёмкие технологии. - 2008. - №1. - с.62-64.
15. Иванова Е. П. Фреймовое представление процесса формирования научного знания (эволюция определений во французской лексикографии XVII–XXI вв.) //Вестник Тамбовского университета. – 2008. – № 8.
16. Ходакова А. Г. Термины и номены //Вестник нижегородского университета им. Н И Лобачевского. – 2012. – № 4-1.
17. Цветков В.Я. Неявное знание и его разновидности // Вестник Мордовского университета. - 2014. - Т. 24. №3. – с.199-205.

УДК: 37.075

Современные подходы к профессиональному развитию руководителей общеобразовательных организаций

Чечель И.Д., д.п.н., профессор, E-mail: irchechel@mail.ru, Институт управления образования РАО, Москва, Россия.

Аннотация: в статье описана динамика изменения модели профессионального развития специалиста в свете европейских требований к системе дополнительного профессионального образования (ДПО): традиционная, модель дефицита, посттехнократическая. Рассмотрена специфика посттехнократической модели, включающая формальные (линейные), неформальные и информальные (нелинейные) формы образования.

Ключевые слова: модель профессионального развития специалиста, посттехнократическая модель, непрерывное образование, неформальное образование, информальное образование; профессиональная компетентность, компетенция, руководитель общеобразовательной организации, личностные характеристики лидера, профессионализм мониторинг профессионального развития директора общеобразовательной организации.

Modern approaches to the professional development of heads of educational organizations

Chechel I. D. of Arts (Pedag.), prof., E-mail: irchechel@mail.ru, Institute of management in education of RAE, Moscow, Russia

Abstract: the article describes the dynamics of vocational development specialist in the light of European requirements to the system of additional professional education (APE): traditional, model deficiency, postdenominational. The specificity postdenominational model that includes formal (linear), non-formal and informal (non-linear) forms of education.

Keywords: model professional development specialist, postexecution model, life long learning, non-formal education, informal education, professional competence, competence, the head of the educational organizations, personal characteristics of the leader, professional monitoring professional development Director educational organizations.

Процессы модернизации общего образования в последнее время затронули все направления жизнедеятельности школьных и дошкольных организаций. Введение новых образовательных стандартов, новых организационно-экономических подходов к финансированию образовательных структур и материальному вознаграждению педагогических и управленческих кадров, концепции государственно-общественного управления образовательными комплексами и других инноваций требуют сегодня качественно новых подходов к организации дополнительного профессионального образования педагогических и управленческих кадров системы общего образования.

Однако система ДПО пока не перестроилась к данной инновационной ситуации. Не только модернизация системы образования требует новых подходов к профессиональному развитию кадрового ресурса. Новые информационные потоки, наличие специализированных информационных баз, активное социальное партнерство образовательных организаций не только с коллегами, а и с ВУЗами, творческими центрами, научными организациями, учреждениями культуры, различными профессиональными ассоциациями в значительной мере расширяют профессиональный кругозор педагогов и руководителей ОО.

Но каждый из них, включаясь в процесс профессионального развития, уже имеет свои личные проблемы, обусловленные инновациями, и, рефлексируя, нуждается в присвоении конкретных новых профессиональных компетенций, востребованных инновационными преобразованиями. Лекции по рассмотрению содержания инноваций тут уже не помогут – нужны проблемные лекции постановочного и заключительного характера, а основное время обучения отводить интерактивному процессу, материалам, стажировкам и пр. В настоящей статье предлагается на примере организации профессионального развития руководителей ОО рассмотреть современную модель ДПО.

Современному директору школы необходимо обладать не только опытом, педагогическими знаниями, пониманием государственной политики в сфере образования, определенными личностными качествами, но и знаниями в области экономики, ювенальной и образовательной юриспруденции, менеджмента. Все это в совокупности можно характеризовать как **профессиональную компетентность руководителя общеобразовательной организации** [2]. Компетентность рассматривается как сочетание профессиональных знаний, умений и навыков со способностью к самостоятельной эффективной деятельности благодаря индивидуальным личностным качествам. При этом **компетентность** как сложное интегральное образование состоит из набора профессиональных компетенций (трудовых функций) - заданных социальных и профессиональных требований к подготовке специалиста, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в любой отрасли.

Рассматривая конкретную профессиональную деятельность руководителя общеобразовательной организации в логике компетентностного подхода, будем учитывать как эффективность выполняемой работы, так и личность директора школы (его индивидуальные и личностные особенности), выполняющего эту работу. Таким образом, при исследовании управленческой компетентности применяются функционально-аналитический подход и подход, основанный на личностных характеристиках

(компетенциях).

Более 80 лет в нашей стране непрерывное профессиональное развитие специалистов реализуется через систему повышения квалификации, т.е. дополнительное профессиональное образование. Система дополнительного профессионального образования (ДПО) имеет значительный опыт функционирования, сложившиеся традиции, разветвленную сеть образовательных организаций. Однако развития общества, основанного на знаниях, предполагает, что их формирование и распространение является ведущим фактором изменений в общественной и экономической жизни. Особое значение приобретает способность формировать новые и распространять существующие знания, применять их в новых ситуациях. Особую роль играет концепция управления знаниями.

Современное развитие информационных потоков позволяет каждому члену общества включиться в систему самообразования, но дополнительное профессиональное образование на сегодняшний день остается ведущим источником получения новой систематизированной информации, новых профессиональных педагогических знаний и формирования новых навыков управления.

В качестве основного отличия концепции новой модели российского образования эксперты выделяют **приоритет непрерывности образования** (образование в течение жизни). Согласно концепции непрерывное образование должно восприниматься как основа карьерного роста и поддержания профессиональных навыков и умений на протяжении всей жизни. Формальное образование принципиально понимается как незавершенное [6].

При этом стоит отметить, что трансформация системы дополнительного профессионального образования в соответствии с новыми требованиями общества, основанного на знаниях, связывается с внедрением информационно-коммуникационных технологий. Но опыт других стран [8], в которых эти процессы начались раньше, свидетельствуют о том, что в новых условиях меняются базовые представления о профессионализме руководителя и механизмах его формирования, о его профессиональном развитии. Одним из подтверждений данного тезиса является проект стандартов профессиональной деятельности руководителя образовательной организации, представляющий трудовые функции (компетенции), которые значительно шире по сравнению с квалификационными характеристиками. Они отражают инновационную суть требований государства и общества к профессионализму руководителя.

Современное развитие системы ДПО представляет собой временную логическую смену организационных моделей. На конференциях ЮНЕСКО отмечалось, что система дополнительного профессионального образования прошла **три стадии развития**

организации образовательного процесса:

- 1) традиционная модель;
- 2) модель дефицита;
- 3) посттехнократическая модель.

Традиционная модель уже более 80 лет весьма успешно применялась и применяется в нашей стране. Во многих европейских странах данная организационная модель сложилась после Второй мировой войны. Организационно это курсовая подготовка со всей традиционной атрибутикой: лекции, семинары, экзамены, зачеты и т.п. Эту модель часто называют моделью автономного профессионализма. Следствием реализации такой модели является изолированность обучаемого и невозможность реализовать инновации в коллективе. Именно такие результаты реализации традиционной модели натолкнули профессорско-преподавательский состав учреждений ДПО на разработку новой эффективной формы организации образовательного процесса - обучение команды педагогов во главе с руководителем.

На смену традиционной пришла модель, которую П. Джексон назвал **моделью дефицита** [20]. Она предполагает, что обучающимся надо давать знания и формировать навыки, которые у них отсутствуют.

Модель дефицита приобрела популярность в нашей стране в период модернизации образования, когда стало необходимым срочно восполнить дефицит знаний для решения конкретных актуальных задач: введения новых стандартов общего образования, появления новых школьных предметов, новых экономических парадигм в сфере школьного образования и пр.

Динамичные преобразования во всех областях жизни и многочисленные образовательные реформы, осуществляющиеся в развитых странах Европы, США и Канаде конца XX века привели к возникновению новой модели профессионального развития в сфере образования, которую А. Харгривс [14] назвал **посттехнократической**. Основой данной модели является идея непрерывного профессионального развития (continuing professional development), которая интегрирует в себе и традиционным образом организованное обучение и различные специально организованные мероприятия, направленные, в конечном счете, на повышение профессионализма обучаемых специалистов [8].

По мнению А. Харгривса, посттехнократическая модель подразумевает следующее [15]:

- желание постоянно повышать свой профессиональный уровень;

- регулярное оценивание уровня профессионализма специалистов (учителей, руководителей);
- обязательное включение возможности профессионального развития в планы развития школ;
- совпадение потребностей личностного роста с потребностями образовательной организации.

Исследовавший последствия широкомасштабных школьных реформ в США и Канаде М. Фуллан считает, что **профессиональное развитие** - это совокупность формального и неформального образования на протяжении всей трудовой деятельности [18]. Он утверждает, что постоянно совершенствующийся работник образования является ключевой фигурой будущих образовательных реформ. Следует подчеркнуть, что посттехнократический подход к профессиональному развитию педагогических и управленческих кадров не ограничивается идеей непрерывности профессионального образования как факта или самоцели. Акцентируется внимание на его нелинейности и значимости неформального компонента в профессиональном развитии.

Ученые, занимающиеся исследованием вопросов развития образовательных организаций, считают, что в основе совершенствования педагогического и управленческого профессионализма лежат не освоение формально систематизированных знаний и формирование навыков, а присвоение таких компетенций, которые формируются стихийно - в процессе поиска, размышлений и взаимодействий с коллегами.

Именно развитие идей непрерывного образования явилось мотивом повышения внимания к роли не только неформальных, но и информальных механизмов роста профессионализма. В настоящее время общепринятым стал **формат непрерывного профессионального развития специалистов системы образования** (педагогов и руководителей), предложенный С. Сугру. Он включает формальное (линейное), неформальное и информальное (нелинейное) формы образования [12].

В развитых странах введение посттехнократической модели не только привело к реальной реализации процессов непрерывного профессионального образования, но и смене понятий в системе ДПО. Вместо употреблявшихся ранее «in-service training» (стажировка) и «on the job training» (повышение квалификации) стало звучать «continuous professional development - CPD» (непрерывное профессиональное развитие) [12].

Итак, учитывая необходимость перестройки российской системы дополнительного профессионального образования, а также специфику бюджетной образовательной сферы и качественное отличие ее от других отраслевых систем, где развивающиеся работают во

внебюджетных организациях, предлагаем рассмотреть **проект реализации посттехнократической модели на примере непрерывного образования руководителей общеобразовательных организаций. Для разработки проекта необходимо:**

- 1) представить модель руководителя ОО в формате компетентностного подхода, т.е. структурировать управленческие трудовые функции;
- 2) продумать систему мониторинга профессионализма руководителей ОО;
- 3) разработать систему корреляции личностного роста руководителей и потребности развития ОО;
- 4) предусмотреть постоянное наличие потребности профессионального роста руководителей ОО.

Эти позиции обоснованы исследованиями Д. Харгривса, автора посттехнократической модели.

Исследуя структуру компетентности руководителя школы, мы экстраполировали на основе функционально-аналитического и личностного подходов профессиональную компетентность школьного лидера на предлагаемую учеными из Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена модель компетентности специалиста из сферы образования [5].

Предлагаемая **модель профессиональной компетентности руководителя** включает ключевую, базовую и специальную компетентности, которые, в свою очередь, состоят из совокупности компетенций.

Ключевые компетентности присущи любой профессиональной деятельности, обладание ими на должном уровне способствует успеху личности в быстро меняющемся мире. Именно поэтому ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации (в том числе и на иностранном языке), социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе [5], а также мотивационно-ценностных характеристик личности.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). Для профессиональной деятельности в сфере образования (педагогической или управленческой) базовыми будут компетентности, необходимые для формирования профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества. Стоит отметить, что руководители образовательных организаций, приходящие в сферу образования из бизнес-структур и из других отраслей экономики, должны пройти

специальную подготовку для присвоения базовых педагогических и актуально-педагогических компетенций в свете модернизации образования.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Управленческие специальные компетентности включают компетенции из сферы менеджмента, ювенальной и образовательной юриспруденции, экономики.

Все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это и формирует индивидуальный стиль деятельности (в данном случае управленческой), создает целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление его профессиональной компетентности как определенной целостности, интегральной личностной характеристики [5].

Оценка уровня профессионализма состоит в определении степени сформированности тех или иных компетенций в каждой из трех компетентностей. Использование компетентностного подхода в значительной степени упрощает процесс мониторинга профессионализма руководителей, демократизирует этот процесс и позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории профессионального развития.

Учитывая, что реализация посттехнократической модели требует регулярных оценочных процедур профессионализма развивающихся [13, 14], первоначально можно использовать процесс аттестации руководящих кадров, а впоследствии ввести плановый мониторинг профессионального развития руководителей ОО. Важно эти процедуры представить как помощь в профессиональном развитии, стимулирование мотивации к росту профессионализма управленческого корпуса.

Уровни формирования и развития определенных управленческих компетенций мы приняли, основываясь на пошаговой модели профессионального развития психолога А. Бандура, основателя социальной теории обучения. А. Бандура рассматривает процесс индивидуального обучения в виде поэтапного прохождения четырех ступеней развития:

1) *неосознанная некомпетентность* - стадия полного неосознания субъектом, что он что-то не знает, не умеет и не понимает, он никогда не попадал в ситуацию, позволяющую это осознать. Оценку данного уровня целесообразно проводить методами самодиагностики;

2) *осознанная некомпетентность* - субъект обучения осознает, что для эффективной деятельности ему нужны определенные компетенции, что он что-то не знает, не умеет. Профессиональное развитие мотивировано путем осознания некомпетентности. Для директоров школ с осознанным уровнем некомпетентности

процесс обучения целесообразно разбить на уровни:

- низкий уровень - значительное количество компетенций не сформировано;
- средний уровень - все компетенции сформированы, но недостаточно развиты или частично компетенции сформированы на низком уровне, но остальные развиты на вполне высоком уровне;
- высший уровень - все необходимые компетенции сформированы на приемлемом уровне;

3) *осознанная компетентность* - субъект осознает, что он обладает знаниями и умениями в сфере управленческой деятельности и качество этих знаний утратится, если его не развивать. На данном уровне продолжается профессиональное развитие управленческой компетентности с учетом актуальных направлений модернизации образования.

Четвертый этап по А. Бандуре (**неосознанная компетентность**) мы не учитываем в данной модели. На самом деле лучшие директора школ возможно уже достигли данного уровня компетентности. Таких измерений пока не проводилось. Сущность неосознанной компетентности заключается в том, что субъект, оказываясь в новой ситуации, осознает, что он знает и умеет то, что не выполнял ранее.

На основе проведенных оценочных процедур для каждого руководителя ОО составляется индивидуальный паспорт профессионального развития, в котором отмечается что, как, где и когда рекомендуется сформировать, освоить каждому руководителю в межаттестационный период.

Разработка системы корреляции личностного роста руководителя и потребностей развития ОО - это одна из главных задач выделения содержания образовательных программ и соотносящихся с содержанием обучения форм и методов обучения. Целесообразно выделить объем содержания обучения, рекомендуемый для формального обучения (курсовая система). Необходимо определить, какие знания и опыт стоит сформировать в информальном (разовые лекции, общение с коллегами, чтение специализированных журналов, телевидение, видео и т.п.) и неформальном (сайты, сообщества практиков, постоянно действующие семинары, поиск решения проблем конкретной школы в различных неформальных обучающих формах, конференции, стажировки, коучинг, наставничество и т.п.) образовании.

Крайне важно подготовить модульные программы, позволяющие развивать и формировать отдельные компетенции.

Новые знания о знаниях также существенно меняют представления о профессиональном развитии. От традиционного представления о знаниях как совокупности

фактов и концепций современная педагогика переходит к более сложным категориям. Важным дифференцированным подходом к понятию «знания» для формирования форм и методов профессионального развития педагогов является следующее:

- знания кодифицированные (письменные тексты) и знания, полученные от коллег в практической деятельности;
- знания эксплицитные, скрытые (трудно поддающиеся описанию);
- знания отдельного человека или коллективные знания в отраслевых сетях или в командах людей в организациях [8].

В бизнес-структурах представление об управлении знаниями получило большое развитие, но практически не нашло своего отражения в сфере образования. Гигантский объем информационных баз не позволяет действовать обычными методами ознакомления со знаниями, но стимулирует формирование данных механизмов работы у руководителей. Крайне необходимо научить руководителей управлять собственными знаниями и их развитием. И, главное, именно такая работа позволяет находить решение проблем ОО, т.к. знания, полученные в сетях Интернет, могут быть более актуальными, чем кодифицированные, хотя и не всегда достоверными.

Важно учитывать личностный профессиональный рост руководителя и проблемы ОО. Решать подобные вопросы целесообразно в групповой работе. Существуют **две модели**, позволяющие эффективно добиться результатов:

1) *модель рефлексивного практика Д. Шона* - профессионал в процессе своей деятельности встречает трудности, рефлексивное осмысление этих трудностей и выработка новых решений проводится с группой обучаемых [21];

2) *японская модель* цикличного порождения знаний [19], когда происходит переход от скрытых знаний к неформализованным, а затем к формализованным. Это означает переход от знаний одного человека к знаниевому капиталу группы.

Методы и технологии дополнительного профессионального образования специалистов должны быть активными, ведь получатели знаний понимают, что им нужно от обучения. Для них подходят программы, которые нацелены на практический результат и помогут им разрешить профессиональные или личностные проблемы.

Вопрос наличия постоянной потребности профессионального роста руководителя, с одной стороны, обуславливается политикой в развитии образования, а с другой - работой тьютора от организации ДПО, который должен курировать непрерывность этого процесса в соответствии с построенной траекторией индивидуального профессионального развития управленца. И эта работа, безусловно, должна входить в госзаказ ИПК (ИРО и т.д.).

Логика реализации посттехнократической модели профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций представлена на рис. 1



Рис. 1. Структура посттехнократической модели профессионального развития специалиста

Организациям ДПО, работающим с управленческим корпусом общеобразовательных организаций (включая ИПК, ИРО и др.), необходимо приступить к разработке модульных программ по формированию и развитию конкретных компетенций, подборке дидактического материала, разработке проектных технологий, а также базы неформального образования (сайты, места стажировок, выбор наставников, база профессиональных сообществ и пр.)

Формирование контента образовательных программ целесообразно проводить одновременно с выбором форм и методов обучения.

Большинство зарубежных исследователей едины в своем мнении по поводу того, что

определяющую роль в условиях непрерывных инноваций начинают играть неявные знания и возможно они становятся даже более важными, чем формальные, кодифицированные, структурированные знания. Это обусловлено тем, что темп обновления знаний повышает привычные скорости их формализации и кодификации [17].

Данная концепция получила широкое распространение в западном мире. Исследователи признают, что определенная часть знаний может быть описана и передана в письменной или вербальной форме. Но некоторая часть знаний остается в невыраженной форме. Предпринимая попытки изучения скрытых знаний, их разделяют следующим образом [8]:

- 1) *истинно скрытые знания* (know-how), которые трудно выразить словами и передать другим. Знания, основанные на опыте трудно вербализовать, т.к. они ситуационно обусловлены;
- 2) *глубокие скрытые знания* - менталитет, разделяемые группой людей ценности, мотивы и пр.;
- 3) *социальные знания* - эти знания передаются только в результате совместной работы.

Вышесказанное ориентирует организации ДПО на выбор форм обучения.

Сегодня модель дискретного повышения квалификации, где происходит передача адаптированного знания, не отвечает задачам современного образования. Она не обеспечивает кодификацию скрытых (неформализованных) знаний. **Альтернативой выступает посттехнократическая модель, включающая неформальное и информальное обучение и обеспечивающая непрерывное профессиональное развитие специалиста.**

Список литературы

1. Аниськина Н.Н. Качество дополнительного профессионального образования: новая концепция// Компетентность. - 2012. - №9-10. - с.5-13.
2. Берган С. Квалификация - осмысление понятия. - Изд. Совета Европы. М, 2012.
3. Делонг Д., Фейхи Л. Диагностика культурных барьеров в управлении знаниями/ Управление знаниями: Хрестоматия. - СПб: Изд-во «Высшая школа менеджмента», 2010. С. 243-275.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетнтности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: ИЦ ПКПС, 2004.

5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография// под ред. проф. В.А.Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
6. Прикот О.Г. Непрерывное дополнительное профессиональное образование: новые модели и правовое поле // Человек и образование. - 2012. -№3.
7. Управление развитием и изменением: учебное пособие пер. с англ. под ред. З.Ш.Атаян. - Жуковский: МИМ ЛИНК.
8. Фрумина Е.Л. Роль социальных сетей в профессиональном развитии педагогов // Всероссийский сборник материалов аспирантов и соискателей АПКиППРО. - М.: АПКиППРО, 2007.
9. Чечель И.Д. Модель многокритериального оценивания профессиональной компетентности руководителя ОУ // Управление образованием: теория и практика. - 2012. - №1.
10. Чечель И. Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения // Управление образованием: теория и практика. - 2012. - №1. - С.93-101
11. Щенников С.А. Компетентностный подход как основа модели ОДО// Вестник Международного института менеджмента ЛИНК. 2008. № 20. С. 09-24.
12. Sugrue C. Rhetorics and Realities of CPD across Europe: from Cacophony towards Coherence? [International Handbook], 1997
13. Muijs D., Havris A., Lindsay G. Evaluating CPD : an Overview [International Handbook], 2004.
14. Hargreaves A and Full. Introduction in Understanding Teacher Development [Teacher College Press Columbia University USA], 1992, pp 1-17
15. Hargreaves A. Changing Teachers Changing Times [Cassell], London, 1994.
16. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenges for Developing Countries A World Bank Report [The World Bank] Washington. DC, 2003.
17. Lundvall B. Knowledge Management in the Learning Economy. - Aalborg University Department of Business Studies, 2000, Working Paper No. 06-6 (*Danmark*)
- Hopkins D. «Understanding Networks for innovation in Policy and Practice», in Networks of innovation [OECD], 2003.
18. Fullan M G The New Meaning of Educational Change Landon Cassel Educational Limited, 1991.

19. Nonaka I. and Takeuchi H. The Knowledge - Creating Company [Oxford University Press], 1995.
20. Jackkon, P. Life in Classrooms New York: Holt [Rinehart & Winston], 1968.
21. Schon D The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. [Temple Smith], 1983.

УДК 378

КОНТЕКСТНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ ДЛЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Ваташак И.С., магистр психологии, АНОО «Институт психологии практик развития» E-mail: ira@ippd.ru, Красноярск, Россия

Аннотация В статье представлены результаты исследования по выявлению факторов профессиональной деятельности, способствующих привлекательности профессии и перспективам профессиональной динамики и карьерного роста для российских молодых учителей. Анализируются контекстные факторы: финансово-экономическая и социальная поддержка молодых специалистов сферы, особенности конкретных рабочих мест – коллектив и администрация образовательных учреждений и содержательные: принадлежность к профессии по идеологическим соображениям и профессиональный интерес.

Ключевые слова: привлекательность педагогической деятельности, профессиональное развитие, карьерный рост учителя, формы поддержки молодых педагогов, контекстные и содержательные факторы, профессиональный интерес

CONTEXTUAL AND SUBSTANTIAL ATTRACTIVENESS FACTORS OF THE TEACHING PROFESSION FOR YOUNG SCHOOL TEACHERS IN THE RUSSIAN FEDERATION: COMPARATIVE ANALYSIS

Vataschak I.S., master of psychology, "Institute for psychology of development practices», E-mail: ira@ippd.ru, Krasnoyarsk, Russia

Abstract The article presents the results of a study, which identify factors of professional activity, contributing to the attractiveness of the profession and the professional prospects of the dynamics and career opportunities for young Russian school teachers. We analyze contextual factors: financial, economic and social support for young specialists in the field, especially specific jobs - the staff and the administration of educational institutions and substantial: ideological affiliation to profession and professional interest .

Keywords: attractive educational activities, professional development, career teachers, forms of support for young teachers, contextual and substantial factors professional interest.

В российской действительности задачи привлечения и удержания в системе начинающих педагогов являются чрезвычайно актуальными. Зачастую выпускники, заполняющие в начале учебного года имеющиеся вакансии, уходят из школы, проработав 1-2 года, [1]. В исследовании, проведенном в 2005 году и опубликованном агентством РейтОР, говорится: только 40% выпускников работают по специальности, 17% трудятся в близкой области, а 32% получили работу по совершенно другой специальности [2]. Нередко вне педагогической профессии оказываются наиболее успешные студенты. Так, только 11,5% студентов, обучающихся на "хорошо" и "отлично", намерены стать

учителями, в то время как 88,5% респондентов, демонстрирующих высокую академическую успеваемость, собираются посвятить себя другой профессии [3, с. 108].

В связи с этим нам представляется чрезвычайно важным обсуждать факторы, способствующие привлекательности педагогической профессии для молодых специалистов на сегодняшний момент. Это могут быть различные факторы профессиональной педагогической деятельности, способствующие:

- 1) привлекательности профессии;
- 2) перспективам профессиональной динамики;
- 3) перспективам карьерного роста.

Для выявления факторов профессиональной деятельности, способствующих привлекательности профессии и перспективам профессиональной динамики и карьерного роста в рамках Всероссийского исследования в 85 субъектах Российской Федерации были проведены фокус-группы, в которых приняли участие 7847 молодых педагогов. Используя метод фокусированного группового интервью, мы отвечали на исследовательский вопрос о том, что удерживает молодых специалистов в профессии, что не даёт им уйти из профессии в широком понимании вопроса.

Во время участия в фокус-группах респондентами было сделано 12057 высказываний, относящихся к факторам привлекательности профессиональной деятельности. Все эти высказывания в процессе обработки полученных данных были разделены на 4 большие группы факторов, каждая из которых внутри содержательно может быть разделена и конкретизирована (рисунок 1).



Рисунок 1 **Факторы привлекательности профессиональной деятельности**

Охарактеризуем названные содержательные и контекстуальные факторы следующим образом:

Миссия – принадлежность к профессии по идеологическим соображениям, следование идеям просвещения, служения обществу, миссионерство.

Профессиональный интерес – внутри педагогической профессии человек обнаружил то, что для него, как личности, интересно, ценно, важно и значимо; в крайнем варианте – может быть охарактеризовано как «дело всей жизни», в более мягком – как «именно то, чем я хочу заниматься» (по разным причинам).

Финансовые факторы – это в первую очередь заработная плата и её размер в соответствии с объёмом работы, количеством прикладываемых усилий, степенью ответственности за результат, доступность различных дополнительных выплат работникам педагогической сферы, решение жилищного вопроса.

Условия труда – наиболее общая категория, характеризующая условия как профессии в целом, так и нахождения на конкретных рабочих местах. Сюда могут быть отнесены и взаимоотношения с администрацией и коллективом ОО, так и материально-техническая база школы, видение возможностей для развития в школе и муниципалитете и так далее. Количественное распределение всех ответов респондентов отражено на рисунке 2.

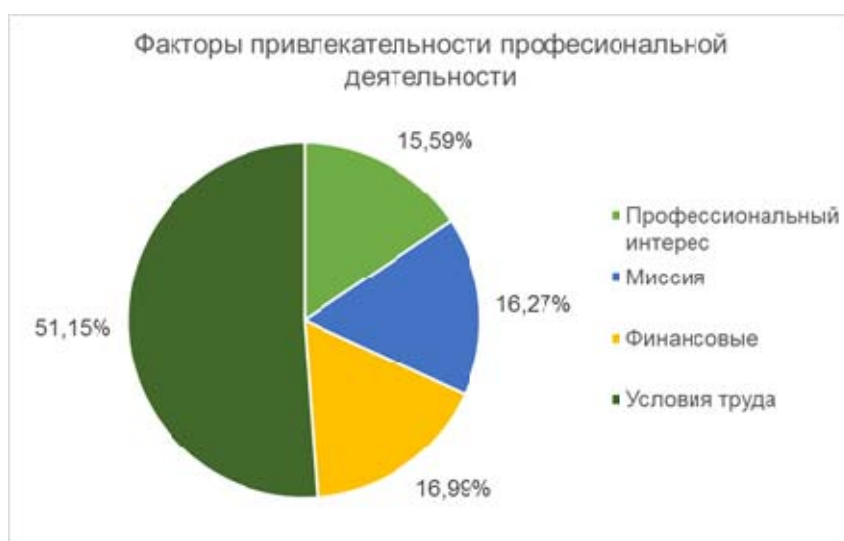


Рисунок 2 Факторы профессиональной деятельности, количественное распределение ответов респондентов в %, данные по Российской Федерации

При последующей обработке в каждой группе выделенных факторов были выявлены две части: те, которые действительно характеризуют область профессиональной деятельности как привлекательную и открывающую перспективы для карьерного роста и профессионального развития, и те, которые характеризуют фактор как значимый, желательный, но являющийся недостаточным, неудовлетворительным в восприятии молодых педагогов на сегодняшний момент. Первую группу ответов мы условно

обозначили как «позитив», вторую – как «негатив», характеризуя тем самым модальность отношения респондентов к факторам профессиональной деятельности, то есть являющимся привлекательными или наоборот. Распределение ответов представлено на рисунке 3.

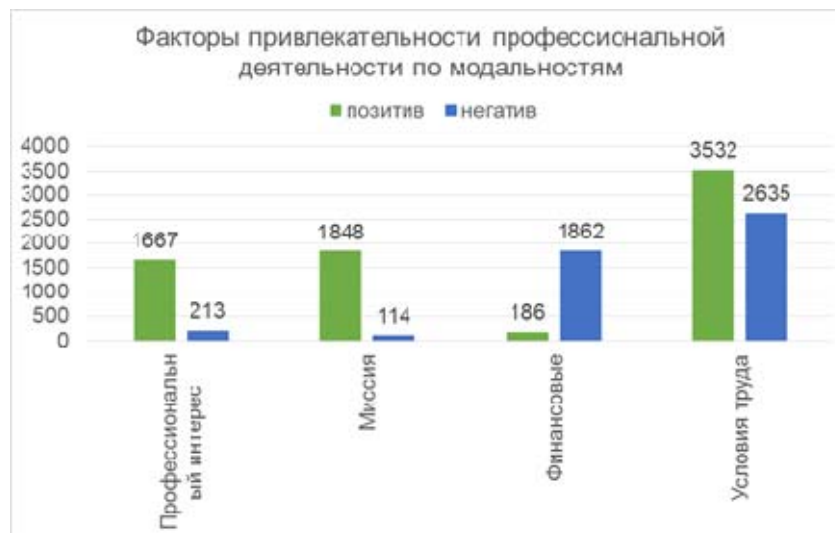


Рисунок 3 Факторы профессиональной деятельности, количественное распределение ответов по модальностям, данные по Российской Федерации

Далее при помощи коэффициента Фишера мы проверяли гипотезу о том, что содержательные факторы более привлекательны для профессионального развития, чем контекстные (таблица 1).

Таблица 1

Количество высказываний респондентов по модальностям факторов профессиональной деятельности, данные по Российской Федерации

Группы	Содержательные	Контекстные	Суммы
	Количество высказываний	Количество высказываний	
позитив	3515 (48.6%)	3718 (51.4%)	7233 (100%)
негатив	327 (6.8%)	4497 (93.2%)	4824 (100%)

$\varphi^*_{эмп} = 54.602$ находится в зоне значимости, что подтверждает нашу гипотезу и говорит о том, что позитива (и в этом смысле привлекательности) в содержании больше, чем в контекстных – материальных, финансовых, экономических административных и прочих условиях.

Процентное соотношение ответов по модальностям внутри каждой категории подтверждает, что содержательные факторы профессиональной деятельности – миссия и интерес – являются однозначно привлекательными, оцениваются респондентами позитивно (88,67% и 94,19%). То есть педагогическая профессия на данный момент имманентно содержит в себе то, что отмечается молодыми специалистами как привлекательное, вне зависимости от контекстных факторов. В то время как условия труда оцениваются амбивалентно (практически 50 на 50%, с небольшим доминированием позитива), а финансовые – однозначно негативно (90,92%) .

Таким образом, мы видим, что факторами привлекательности профессиональной деятельности для молодых специалистов от 0 до 3 лет являются в первую очередь содержательные, сущностные характеристики педагогической профессии. Условия труда также являются немаловажными, как и в любой другой профессии, и оцениваются молодыми педагогами страны, как с положительной, так и с отрицательной стороны, так как эта категория очень сильно зависит от ситуации в конкретном муниципалитете и образовательной организации. Эти факторы являются самими трудными для какого-либо воздействия, потому что зависят не столько от финансов, сколько от установок, притязаний и ресурсов конкретных людей и их взаимоотношений. Финансовые факторы оцениваются большинством респондентов как негативные, то есть они не являются на данный момент факторами привлекательности профессии, а скорее наоборот.

На основании полученных данных могут быть усилены наиболее эффективные по мнению молодых педагогов меры профессиональной поддержки (взаимодействие с наставником и администрацией ОО; участие в процедурах оценки педагогической деятельности; начало работы в школе во время получения педагогического образования) и/или социально-экономической поддержки (денежные выплаты в виде грантов за работу в сельской школе, прибавка 20-50 % от ставки для молодого специалиста, «подъемные» в муниципалитетах).

Мы понимаем, что обнаруженные нами тенденции отвечают на вопрос о факторах привлекательности профессиональной деятельности для выборки молодых специалистов, непосредственно причастных к педагогической профессии. С исследовательской точки зрения и для принятия управленческих решений целесообразно провести сравнительное исследование факторов привлекательности, наблюдаемых извне, – например, среди молодых специалистов других профессиональных областей.

Список литературы

1. Иноземцева В.Е. Подготовка педагогических кадров в вузах России / В.Е. Иноземцева // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 57-64.
2. Быданова Е.Н. Анализ компетенций выпускников российских вузов / Е.Н. Быданова // Социологические исследования. – 2008. – № 5. – с.141.
3. Абасов З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии [Электронный ресурс] / З.А. Абасов // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 105–110. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/>

УДК 378.141

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ

Крупченко А.К., д.пед.н., АКПиППРО, E-mail: krupchenko@apkpro.ru.

Анзина Т.И., доцент, РЭУ им. Г.В.Плеханова, E-mail: anzina-tania@mail.ru

Аннотация В современных условиях специалист сферы обслуживания, владеющий несколькими иностранными языками, имеет преимущества в конкуренции на рынке труда. В статье показано, что введение дисциплины «Второй иностранный язык» становится актуальной задачей высшего образования. Установлено, что теоретической и практической базой качественному обучению второму иностранному языку для профессиональных целей может служить профессиональная лингводидактика (ПЛД). Исследованные концептуальные положения (5 «И» гипотез) и принципы ПЛД ориентируют преподавателя иностранного языка на построение специального курса «Второй иностранный язык», а также на отбор адекватных технологий обучения с целью формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, готового успешно контактировать с представителями сферы услуг на международной арене.

Ключевые слова: профессиональная лингводидактика, специалист сферы обслуживания, «Второй иностранный язык», иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция специалиста

PROFESSIONAL LINGUODIDACTICS IN TEACHING SECOND FOREIGN LANGUAGE FOR SERVICE SPECIALISTS

Krupchenko A.K., D.ofSci(Pedag), APK IPPRO, E-mail: krupchenko@apkpro.ru

Moscow, Russia

Anzina T.I., Assoc.prof., MSEU n.a. Plehanov, E-mail: anzina-tania@mail.ru

Moscow, Russia

Abstract. A specialist in the sphere of service who uses some foreign languages has advantages in competitive labor market. The article shows that introduction of a new discipline “Second foreign language” in the target curriculum becomes an urgent task of Higher Education. It is assumed that professional linguodidactics (PLD) serves as theory and practice for second language acquisition, its teaching and learning for professional communication. The researched concepts (5-“I” hypothesis) and principles of PLD guide and direct a foreign language teacher to design a specific second foreign language course and select required educational technologies aimed at building a foreign language professional communicative competence of a specialist ready to contact successfully with representatives in sphere of service on international arena.

Key words: professional linguodidactics (PLD, specialist in the sphere of service, second language acquisition, foreign language professional communicative competence of a specialist

Знание английского языка становится необходимым условием успешной реализации современного человека почти в любой сфере деятельности, тем более, в сфере обслуживания, куда глобализационные тенденции внедряются всё активнее. Теперь

будущие менеджеры отелей и ресторанов стоят перед выбором второго и даже третьего иностранного языка, исходя из требований работодателей и с целью укрепления своей конкурентоспособности на рынке труда.

ФГОС ВО для направлений подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» включают второй иностранный язык в базовую часть профессионального цикла. Стандарты других направлений подготовки, таких как «Сервис», «Технология продукции и организация общественного питания» предоставляют вузам самостоятельно определять предметное содержание вариативной части основной образовательной программы и предлагать студентам второй иностранный язык в качестве дисциплины по выбору.

В условиях неязыкового вуза иноязычное образование как таковое не является самоценно, оно призвано формировать личностные и профессиональные качества будущего специалиста. Установлено, что овладение лингвистическими знаниями в процессе профессиональной подготовки способствует развитию аналитического и творческого мышления, осознанию возможностей, склонностей и интересов, воспитывает правильное отношение к образованию и к труду. [5, с.189-198].

Дисциплина «Иностранный язык второй» имеет свою специфику:

- 1) результаты обучения второму иностранному языку в неязыковом вузе должны соответствовать требованиям международных стандартов владения иностранным языком;
- 2) разный уровень языковой подготовки обучающихся – наряду со студентами, изучавшими ранее данный язык и желающими его совершенствовать, присутствуют те, кто впервые знакомится с языком и не имеет в своём окружении людей, способных ему помочь в случае пропусков занятий. Его зависимость от преподавателя велика;
- 3) ограниченное количество часов, выделяемых учебными планами.

Коммуникативные умения специалистов сферы обслуживания предполагают: диалогово-речевые, информационно-технологические, аудио-контактные, аналитико-управленческие, оценочно-рефлексивные умения.

- 1) диалогово-речевые – это умения правильно строить письменную и устную речь, грамотно построить диалог с персоналом, тактично беседовать с клиентом;

2) информационно-технологические – это умения преподнести персоналу информацию об организации работ по обслуживанию клиентов, о работе производства, о контроле соблюдения технологического процесса производства;

3) аудио-контактные – умения выслушать клиента, оценки качества обслуживания и предложения по его повышению;

4) аналитико-управленческие – умения анализировать производственные ситуации, урегулировать производственные конфликты, установить доверительный контакт с персоналом и клиентами, организовывать выгодное деловое сотрудничество в процессе обслуживания;

5) оценочно-рефлексивные умения – умения анализировать производственные ситуации, урегулировать производственные конфликты, установить доверительный контакт с персоналом и клиентами, организовывать выгодное деловое сотрудничество в процессе обслуживания. [2, с. 742-743]

Вместе с тем, педагоги-методисты выражают опасение, что в условиях триязычия (родной язык, английский, второй иностранный), будет иметь место явление «интерференции», то есть отрицательного влияния ранее изученного языка на восприятие последующих лингвистических знаний. Вместе с тем, существует и «трансференция» [1], положительный перенос в области деятельностного подхода, дидактических методов образовательного процесса, системности лингвистических структур [9, с. 95-103].

Практика показывает, что студенты достаточно легко преодолевают «интерференцию» языков, если преподаватель второго иностранного (владеющий, конечно, английским языком), обращает внимание на встречающихся «ложных друзей переводчика», предугадывает другие языковые ассоциации у обучающихся и использует «трансференцию» родного и английского языков как способ оптимального усвоения материала. Известно, что английский язык заимствовал 60% лексических корней из французского языка в эпоху Вильгельма Завоевателя, 1000 лет назад. Следовательно, в испанском и итальянском, языках одной романской группы с французским, присутствуют те же корни. Остальные 40% английских лексем созвучны с немецкими словами.

Обеспечить качественное обучение второму иностранному языку для профессиональных целей в кратчайшие сроки призвана профессиональная лингводидактика, соблюдая принципы которой, преподаватель поставит цели, адекватные требуемым результатам обучения, разработает программу дисциплины, составит систему объективного

оценивания достижений учащихся и реализует обратную связь для контроля своей деятельности.

Целью профессиональной лингводидактики является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, то есть готовности к профессиональному общению на иностранном языке в повседневно-бытовой, межкультурной и профессиональной сферах деятельности». [4, с. 59-60].

Развитие профессиональной лингводидактики привело к научному обоснованию ее «Пяти гипотез», (концептуальных положений), так называемых «**5-И – гипотез**», которые становятся неотъемлемым условием формирования профессиональной компетентности специалиста средствами как первого, так и второго иностранного языка:

1. **интеграция** – междисциплинарное взаимодействие изучаемых языков в контексте целевой специальности в процессе иноязычного образования;
2. **интеркультурность** – вовлеченность специалиста в поликультурную профессиональную коммуникацию;
3. **интеракция** – взаимодействие лингвистов и специалистов в процессе иноязычного профессионального общения;
4. **индивидуальность** – развитие языковой личности специалиста
5. **интернационализация** – взаимоотношение профессионалов и организаций, стран и народов в области науки, культуры, экономики и образования.

С целью успешного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста (ИПКК) на примере второго иностранного языка были отобраны следующие принципы, в основе которых лежат выделенные гипотезы:

1. Принцип **межкультурной коммуникации** предполагает овладение иностранным языком как средством международного общения. Дидактическая задача состоит в обеспечении профессиональной коммуникации на должном культурологическом уровне за счет отбора минимума социокультурной, страноведческой и лингвострановедческой информации, который может быть освоен в ограниченный период обучения.
2. Принцип **опережающей специализации** отражает специфику обучения иностранному языку в неязыковом вузе в соответствии с задачами конкретной дисциплины. Лингвистические материалы являются одновременно средством формирования речевых умений и введением в специальность, способствуют приобретению

новых профессиональных знаний, опережая содержание последующих курсов профессионального цикла.

3. Принцип **селективности** проявляется в строгом отборе и систематизации языкового, грамматического и учебно-методического материала в пределах конкретной специальности во избежание хаотичного использования оригинального материала по специальности в условиях ограниченного количества часов, выделенных на дисциплину.

4. Принцип **междисциплинарности** соединяет изучение специальности и иностранного языка. Дисциплина «Иностранный язык для профессиональных целей» сравнительно молодая и отвечает современным тенденциям интегрированного обучения. Межпредметный характер курса, разрабатываемый в русле профессиональной направленности вуза/факультета, предполагает поиск и освоение новой профессиональной информации на основе имеющихся у студентов знаний, как в специальности, так и в иностранном языке. Кроме того, курс иностранного языка для профессиональных целей развивает необходимые для предстоящей профессиональной деятельности метапредметные компетентности, заявленные в ФГОС высшего образования.

5. Принцип **интернационализации** не исключает возможности работы будущего специалиста в иноязычной среде и структурирует обучение в соответствии с общеевропейскими уровнями владения иностранным языком. Это уровни A1 – A2 (элементарное владение языком); B1 – B2 (свободное владение языком); C1 – C2 (совершенное владение языком). [7, с. 34-35]. Для профессионального иноязычного общения достижение уровня B1 представляется достаточным в условиях владения иностранным языком в качестве инструмента решения профессиональных задач.

6. Принцип **автономности** становится актуальным в современных условиях увеличения доли самостоятельной работы в общей учебной нагрузке, выделенной на дисциплину, и новых субъект-субъектных отношениях преподаватель-учащийся. Формирование самодостаточного специалиста, способного творчески подходить к решению задач, обладающего адекватной самооценкой, осуществляется на основе индивидуализации обучения с целью наиболее полного раскрытия его личностного потенциала на стадии обучения в вузе.

7. Принцип **многоуровневости и модульности** позволяет согласовывать учебный процесс с уровнем подготовленности студента, а также встраивать учебный курс в рамки реального времени. Курс иностранного языка для профессиональных целей должен содержать разноуровневые, самостоятельные, но тематически связанные между собой разделы, называемые модулями. Преемственность и непрерывность данного процесса

выражается в том, что каждый последующий модуль проектируется сложнее предыдущего. Критерием структурирования содержания модулей является шкала уровней владения иностранным языком, определенная Советом Европы.

8. Принцип **проблемности** предусматривает преобладание проблемно-речевых и творческих заданий над чисто лингвистическими, репродуктивно-тренировочными упражнениями. На занятиях ролевые и деловые игры, имитирующие аутентичные ситуации общения, развивают навыки командной работы, умения спонтанного реагирования в процессе коммуникации, способность действовать в нестандартных ситуациях, формируют психологическую готовность к реальному общению на иностранном языке в профессиональном контексте [4, с. 55].

Для формирования у будущих менеджеров предприятий сферы обслуживания корпоративной компетенции, как сегмента профессиональной коммуникативной компетенции, реализующейся в русле профессиональной лингводидактики, необходимо создать для учащихся вуза «диверсифицированную лингводидактическую среду», которая включает в себя как традиционные аудиторные занятия, так и самостоятельную работу, предусмотренную учебными планами. Также преподаватель должен направлять студентов в их автономном восполнении языковых потребностей через просмотр фильмов, прослушивание песен, чтение текстов [10, с. 104-117].

Среди методов аудиторной работы профессиональная лингводидактика считает наиболее эффективными интерактивные методы: ролевую и деловую игру, проблемную лекцию, семинар-диспут, учебную дискуссию, «мозговой штурм», метод проектов, презентацию, научную конференцию студентов, метод «кейса», портфолио и т.п.

Психологическая теория рассматривает технологии интерактивного обучения как способы усвоения знаний, формирования умений и навыков в процессе взаимоотношений и сотрудничества педагога и обучающегося. Сущность их состоит в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, активное мышление, поведение, общение. При этом процесс обучения организуется таким образом, что студенты учатся продуктивно взаимодействовать друг с другом и с преподавателем, критически мыслить, решать сложные проблемы в искусственно созданных ситуациях. В интерактивных технологиях обучения существенно меняются роли обучающего (вместо роли информатора – роль менеджера), и обучаемых (вместо объекта воздействия – субъект взаимодействия), а также роль информации (информация не цель, а средство для освоения действий и операций).

Преимущества игровых технологий очевидны: игра оказывает корректирующее влияние на психологию учащихся, т.к. лишена нервной напряженности, проявляющейся иногда при традиционных формах обучения, она ориентирует участников на более полное восприятие учебного процесса. Ролевые игры обучают сопоставлять свое мнение с мнением других; оценивать свои амбиции и возможности, определять уровень авторитета и степень доверия со стороны коллектива; выполнять различные функциональные роли и др.

Среди обучающих игр важное место занимает **ролевая** игра. Она создает реальную жизненную ситуацию на занятии, обеспечивает общение, повышает значимость социального взаимодействия. В случае иноязычного обучения, она дает возможность языковой практики в реалистичных деловых и неделовых ситуациях. Творческий характер ролевой игры увеличивает мотивацию и делает процесс обучения более интересным. Гибкость данной деятельности дает преподавателю возможность использовать ролевую игру в различных аудиториях и с различными целями: начиная с ситуации «знакомство» на нулевом этапе обучения и заканчивая деловыми переговорами и подписанием контрактов.

Одной из разновидностей ролевых игр является **деловая** игра. Это «имитация ситуации профессионального общения» [3, с. 93-100]. В процессе моделирования деловой игры определяется проблемная ситуация и предполагается поиск путей ее разрешения. В зависимости от содержания, **деловая** игра может быть социальной, профессиональной или социально- профессиональной. Внутри игры могут реализовываться другие виды интерактивной деятельности: метод «кейса», «мозговой штурм», составление эвристических карт, игра «в корзине для бумаг» и т.д.

Другим видом имитационных интерактивных технологий является игровое **проектирование**, в ходе которого разрабатываются технологические, социальные и другие виды проектов в игровых условиях, максимально воспроизводящие реальность. Этот метод формирует познавательную потребность и подготавливает к самообразованию. Он отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы учащихся. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, от каждого студента знания технологии процесса проектирования, а с другой - умения вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения профессиональных вопросов [6, 8]. Для студентов направления подготовки сферы обслуживания это может быть проектирование виртуального отеля или ресторана, включающее концепцию его корпоративной культуры, оформление сайта, отзывы клиентов, интервью с сотрудниками и т.д.

В наше время, специалист сферы обслуживания, владеющий несколькими иностранными языками – это не штучный товар на рынке труда, а закономерная необходимость в конкурентной борьбе. Поэтому введение дисциплины «Второй иностранный язык» становится насущной и необходимой задачей высшего профессионального образования, качественное осуществление которой предусматривает соблюдение принципов профессиональной лингводидактики.

Список литературы:

1. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Дис...д. п. н./Н.В. Баграмова. – СПб., 1993.
2. Галкина Е.Н. Подготовка специалистов сферы обслуживания к профессиональной коммуникации/ Фундаментальные исследования. № 12 2011 часть 4 стр. 742-743 www.rae.ru ГОУ ВПО «Волжский инженерно-педагогический университет, Нижний Новгород.
3. Жучкова И.А., Графова Л.Л. Деловая игра как одна из возможных форм контроля. МГПИИЯ им. М.Тореза. - Вып. 322– М., 1988 - С. 93-100
4. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику. М.: МФТИ, 2005. – 311 с.
5. Кузнецов А.Н. «Психолингвистические аспекты профессионального иноязычного образования». Материалы международной научно-практической конференции «Реализация требований ФГОС в системе непрерывного иноязычного образования». М.: АПКППРО, 2012. - 372 с.
6. Малинина И.А. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса. Молодой ученый. 2011. Т. 2. № 11
7. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Московский государственный лингвистический университет (русская версия) 2003. -256 с.
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Иностранные языки в школе - № № 2, 3 - 2000 г.
9. Шаркади Е.В. Формирование текстовой компетенции учащихся как социально-дидактической ценности. Аксиология иноязычного образования . М.: АПКППРО, 2014.– С. 95-103
10. Щавелева Е.Н. Создание диверсифицированной лингводидактической среды вуза как социально-дидактической ценности. Аксиология иноязычного образования. М.: АПКППРО, 2014.– С. 104-117.

УДК: 37

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Зарецкая И.И., д.п.н., проф., E-mail: inzarl68@mail.ru,

Казарина В.В., аспирант, E-mail: yvkaz@yandex.ru, ФГАОУ АПК и ППРО, Москва, Россия

Аннотация В статье анализируются коммуникативные проблемы одарённых детей, развитие их социальной компетентности в условиях педагогического сопровождения.

Ключевые слова: одарённые дети, проблемы коммуникации, социальная компетентность, педагогическое сопровождение.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN AS A CONDITION OF OVERCOMING BARRIERS TO THEIR SOCIALIZATION

Zaretskaja, I. I., Ph. D., Professor, E-mail: inzarl68@mail.ru,

Kazarina V.V., postgraduate student, E-mail: yvkaz@yandex.ru, APK IPPRO, Moscow, Russia.

Abstract This article is about reasons of gifted children's communication problems, and also development of their social competence in conditions of pedagogical support

Keywords: gifted children, problem of communication, social competence, pedagogical support.

Всестороннее содействие подросткам, проявляющим выдающиеся способности в определённой сфере деятельности, отражена как актуальная педагогическая задача в ряде официальных документов: Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральной программе «Одарённые дети России», Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы.

Вместе с тем анализ педагогической практики свидетельствует о недостаточной готовности одарённых подростков к взаимодействию с постоянно изменяющейся социальной средой. Мониторинг, проведённый сотрудниками Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки в 2006-2011 годах в рамках приоритетного проекта «Образование» по направлению «Государственная поддержка талантливой молодёжи», показал, что особенности самоопределения, самоутверждения, самосовершенствования одарённых детей требуют их специальной социальной и педагогической поддержки.

В ходе анализа нормативных документов, результатов научных исследований, практики работы с одарёнными подростками, нами были выявлены **противоречия**:

– *на социально-педагогическом уровне* – между общественно-государственной потребностью в развитии социальной компетентности одарённых подростков и их недостаточной готовностью к взаимодействию с постоянно изменяющейся социальной средой;

– *на научно-теоретическом уровне* – между наличием большого массива психолого-педагогических исследований о выявлении и развитии одарённых подростков в учреждениях дополнительного образования, специализированных школах и отсутствием исследований о педагогическом сопровождении одарённых подростков в условиях общеобразовательной организации;

– *на научно-методическом уровне* – между потребностью в содержательно-методическом обеспечении педагогического сопровождения развития социальной компетентности одарённых подростков и недостаточной разработанностью средств, методов и приемов преодоления барьеров социализации одарённых школьников.

Отличительные особенности одарённого подростка - познавательная потребность, высокие интеллектуальные способности, обострённое чувство справедливости, стремление к первенству, творческий характер деятельности. Вместе с тем они испытывают трудности в общении, нередко проявляют чувство превосходства над сверстниками, что приводит к негативному восприятию их со стороны одноклассников. Неслучайно при проведении социометрии, к удивлению учителей, психологов, они оказываются подчас отверженными или изолированными. Некоторым одарённым подросткам не хватает самокритичности, рефлексивных способностей, и это приводит к неадекватному восприятию ситуации, когда не удалось стать победителем, лидером в конкурсе. Они воспринимают поражение с обидой, как трагедию, в которой виноваты окружающие, и не способны принять неудачу как ценный жизненный опыт, заставляющий задуматься. Из-за недостаточной коммуникабельности не могут иногда достойно презентовать себя, теряются в непривычной ситуации.

Всё это затрудняет самореализацию, саморазвитие своих талантов, возникают барьеры социализации из-за неразвитой социальной компетентности. На её развитие и направлено педагогическое сопровождение одарённых детей. Социальная компетентность подростков с проявлениями одарённости как фактор социализации есть интегративное личностное качество, готовность к преодолению типичных для них проблем личностного и социально-психологического характера в результате взаимодействия со значимым Другим.

Содержание социальной компетентности определяют мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Критериями социальной компетентности одарённых подростков являются: коммуникативные умения, способность к взаимодействию в группе, готовность к рефлексии хода и результатов деятельности.

Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков с проявлениями одарённости есть процесс взаимодействия субъектов, направленный на приобретение одарённым подростком опыта решения проблем личностного и социально-психологического характера через включение его в социально-проектную деятельность.

Особенности педагогического сопровождения, направленного на развитие социальной компетентности одарённых подростков, характеризуются закономерностями и условиями, целями и задачами, принципами и функциями деятельности педагога; разработкой последовательности, логики, этапов реализации; определением методов и средств взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающего интенсификацию проявления одарённости подростками.

Эффективность педагогического сопровождения развития социальной компетентности одарённых подростков обеспечивается ориентацией на осуществление:

- лично-ориентированного взаимодействия в социально-проектной деятельности, методы и средства которой соответствуют критериям социальной компетентности;
- педагогического мониторинга развития социальной компетентности с целью выявления и решения личностных и социально-психологических проблем одарённых подростков;
- специальной подготовки педагога к реализации педагогического сопровождения развития социальной компетентности одарённых подростков в общеобразовательной организации.

В рамках исследования проблем педагогического сопровождения одаренных детей, проведенного в Иркутской области, был проведен опрос 189 педагогов. Опрос показал, что каждый третий из респондентов (64 чел, 34%) тесно работает с одарёнными детьми. По результатам анкетирования, педагоги имеют поверхностные представления об одарённости. В основном оно сводится к пониманию одарённости как характеристики интеллекта (79%). Каждый второй (48%) отмечал, что проявления одарённости с возрастом или укрепляются, или исчезают совсем. Среди проблем одарённых подростков педагоги выделяют непризнание авторитетов (53% опрошенных), несклонность к конформизму

(нонконформизм), обострённое чувство справедливости (34%), неумение общаться со взрослыми и сверстниками (33%).

Проведенное анкетирование было дополнено проходившим в течение двух недель интерактивным социологическим опросом посетителей сайта ОГАОУ ДПО ИРО (www.igo38.ru). Анализ мнений 1 273 респондентов свидетельствовал о том, что наиболее значимыми проблемами одарённых подростков респонденты считают следующие: неадекватную самооценку (446 человек, 35%); трудности в общении с учителями и сверстникам (375 человек, 29%); неумение довести начатое дело до конца (128 человек, 10%); отсутствие навыков сотрудничества и разрешения конфликтов (189 человек, 14%); трудности в учебной деятельности (135 человек, 11%). Анкетирование, проведенное одновременно среди учащихся, оказало, что они свои проблемы видят в общении с учителями (21%), родителями (23%) и сверстниками (24%). Подростки говорят о том, что «их недостаточно хорошо, неправильно оценивают» (56%). Педагоги одной из главных причин такого мнения считают несформированность рефлексии одарённых подростков.

Подготовка педагогов к решению проблем одарённых подростков осуществлялась в различных формах: теоретическая подготовка (освоение дополнительных профессиональных образовательных программ) на базе специализированных учреждений дополнительного профессионального образования; совершенствование практических навыков (педагогические советы, практикумы, студии, мастерские) непосредственно в школах и практико-ориентированная подготовка (стажировки) на базе методических центров или других школ. Повышение их профессиональной квалификации было нацелено на формирование личностно-профессиональной позиции педагогов; комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования педагогов; создание системы консультирования и тренингов, системы факультативов, кружков, секций для развития профессионального мастерства; демократизацию и гуманизацию всех обучающих процедур, создание творческой и свободной атмосферы учения; учёт сферы деятельности (воспитатели, учителя-предметники), особенностей контингента учащихся (их возраста, состояния здоровья и т.п.).

Как показал эксперимент, оптимальной формой освоения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для педагогов, работающих с одарёнными подростками, являлась стажировка. Оправдано использование дистанционных технологий. В процессе использования дистанционных форм повышения квалификации стихийно образовалось в электронной сети объединение педагогов, которое приобрело статус неформального профессионального сообщества. Диссеминация инновационного

опыта педагогической деятельности происходила также на творческих встречах, региональных конференциях.

Для развития социальной компетентности одарённых подростков привлекали к участию в интеллектуальных конкурсах проекта Института продуктивного обучения Российской академии образования (ИПО РАО, г. Санкт-Петербург) с целью не столько достижение ими высокого рейтингового результата, сколько с целью обогащения опыта взаимодействия с окружающими, с социумом, с миром.

С этой же целью расширили перечень конкурсов, предлагаемых одарённым подросткам, ввели игровые формы работы с подростками в период подготовки к этим конкурсам и при подведении итогов. В настоящее время подростки с удовольствием участвуют в семи международных игровых конкурсах по различным образовательным предметам. Содержание конкурсных материалов позволяет подростку ощутить себя как часть большого мира, мирового сообщества. Проведение интеллектуальных конкурсов в игровой форме педагогами, получившими методическую поддержку, позволило привлекать к участию в конкурсном движении подростков со скрытой одарённостью, а также целенаправленно решать задачи их социализации.

Для развития социальной компетентности важна смена социальных ролей, обязанностей. Взаимодействуя в составе группы в работе творческих инициативных групп (ТИГР), одарённые подростки учатся ставить перед собой цели, оценивать возможности и находить ресурсы для их достижения, принимать на себя ответственность за результат общего дела. Подросткам предоставлялась возможность выполнять социальные роли новаторского типа: *творцов* (придумывают новые возможности и способы решения творческой задачи), *следопытов* (проверяют возможность достижения цели намеченным путём и ищут способы решения задачи), *командиров* (принимают решения о реализации намеченных путей, выполняют решения на практике), *бойцов* (внедряют решения и добиваются результата).

Особой педагогической заботой являлось выявление ресурсов воспитательного пространства школы для включения подростков в виды деятельности, в которых они могут проявить свою одарённость. Реализация модели педагогического сопровождения расширила воспитательное пространство школ. Педагоги неоднократно представляли свой опыт работы с одарёнными подростками для регионального педагогического сообщества. В начале эксперимента в работе «Трибуны педагогического опыта» (2009) приняли участие 42 педагога из 3 муниципальных образований. В панельной дискуссии по теме «Использование ученического портфолио для одарённых детей в деятельности

общеобразовательного учреждения» (2013) приняли участие более 130 педагогов г. Иркутска, г. Усолье-Сибирское, г. Усть-Кут, Иркутского, Куйтунского, Слюдянского, Усольского, Осинского районов.

В результате проведения формирующего эксперимента повысилась готовность педагогов к работе с одарёнными подростками, знание ими индивидуальных особенностей одарённых детей (с 53% до 75%). В 1,7 раза увеличилось количество учителей, отмечающих снижение стрессовых ситуаций при работе с одарёнными подростками, что свидетельствует о повышении психологической комфортности в работе педагогов. В 2,3 раза увеличилось количество учителей, выражающих удовлетворение организацией деятельности администрации. Педагоги стали доброжелательнее (самооценка этого качества повысилась на 13%), каждый пятый стал больше чувствовать и принимать одарённых подростков (изменения на 20%), улучшения в самочувствии и настроении позволяли проявлять уместное чувство юмора в работе с одарёнными подростками (изменения в 1,8 раза, на 12%). Сопровождающие одарённых детей педагоги стали менее авторитарными (снижение на 6%), действуя по обстоятельствам, не ориентировались на инструкции и прямые указания при взаимодействии с одарёнными детьми, (уменьшение на 5%), больше стали слушать подростков и меньше говорить самим (снижение монологичности в пользу диалоговых методов общения - на 6%).

Как показало исследование, одно из условий преодоления проблем одарённых детей - интеграция основного и дополнительного образования. Среди целей и задач интеграции основного и дополнительного образования ученые отмечают: расширение возможностей общего образования, оптимальное использование кадрового, научно-методического, материально-технического потенциала школы; создание условий для формирования эффективной организационной культуры; дополнение пространства образования до его целостности, обогащение его культурными и социальными ценностями, создание целостного культурного пространства образовательного учреждения. Интеграция основного и дополнительного образования создает условия для преодоления барьеров социализации ребенка, выполняет компенсирующие функции, позволяет преодолеть проблемы социализации одарённых детей.

Как часто ребенок, обделенный семейным теплом, не принятый, не оцененный в школе, раскрывает свои возможности в близком его духу творческом коллективе. Проявленное по отношению к нему тепло и внимание вызывает ответную реакцию доверия и признательности. Открывается его душа навстречу заботливому педагогу и сверстникам,

принявшим его, и эта открытость, отзывчивость позволяет влиять на его нравственные установки, духовные ценности.

Для воспитательной системы учреждений дополнительного образования характерно развитие социального партнерства с учреждениями, организациями, общественными объединениями и фондами муниципального района, региона. Это позволяет включать воспитанников в социально и лично ценную общественную деятельность, связанную с изучением истории и традиций родного края, шефством над Домом ребенка, интернатом для инвалидов, с проектной деятельностью, направленной на сохранение экологического равновесия и т.д. Благодаря активной предметной, краеведческой деятельности формируется уважение к исторической памяти народа, пробуждаются патриотические чувства на основе уважения к культуре и традициям малой Родины. Выполнение социальных проектов делает детей и молодежь причастными к решению актуальных проблем региона, муниципального района. Шефские связи развивают способность и потребность проявления милосердия, сострадания, заботы о другом. Всё это обогащает социальный опыт детей и подростков.

Дополнительное образование выполняет ещё одну компенсаторную функцию по отношению к одаренным детям. Традиционно в общеобразовательной школе особое внимание обращено на учащихся, отличающихся интеллектуальной одарённостью: их готовят к олимпиадам, чествуют победителей, поддерживают увлечённость той или иной научной сферой. Это, конечно, важно: формирование интеллектуальной элиты общества – одна из задач современного образования. Но понятие одарённости многогранно. Его нельзя сводить к интеллектуальной одарённости, хотя с таким ограничением мы встречаемся и в литературе, и в педагогической практике. Так, например, Н.П. Стасенко предлагает к одарённым относить тех, кто «имеет более высокие по сравнению с большинством остальных сверстников интеллектуальные способности, ...имеют доминирующую активную, ненасыщенную познавательную потребность, испытывают радость от умственного труда»[2, 73-74].

Но можно ли обделить вниманием одарённых в техническом, художественном творчестве, декоративно-прикладном искусстве, спорте, опытнической деятельности экологической направленности? Образовательные школы подчас не располагают материальными, кадровыми ресурсами для поддержки и развития этих видов одарённости. Компенсаторная функция дополнительного образования в такой ситуации состоит в предоставлении широких возможностей выбора именно той сферы деятельности, которая позволит проявить и развить индивидуальную одарённость каждого. Создаётся

пространство не только развития одарённости, но и ценностной ориентации воспитанников. Дополнительное образование «способствует самореализации личности в различных сферах деятельности, возможности «шагать в ногу со временем»[1, 134].

По итогам экспериментального исследования была определена динамика уровня развития социальной компетентности одарённых подростков в процессе педагогического сопровождения. В результате дополнительной диагностики мы также получили данные об индивидуальных затруднениях этих одарённых подростков, которые можно преодолеть в процессе педагогического сопровождения, направленного на развитие коммуникативных умений, способности взаимодействовать в группе. Полученные данные занесены в индивидуальные диагностические карты для систематизации работы по развитию социальной компетентности подростков с признаками одарённости. Для определения уровня социальной компетентности нами был подготовлен пакет диагностик, позволяющий педагогам определить сформированность показателей социальной компетентности в соответствии с определённым критериями.

По итогам эксперимента, социальная компетентность каждого одарённого подростка повысилась (Диаграммы 1, 2).



По результатам формирующего эксперимента увеличилось не только проявление интеллектуальной одарённости с 81% до 84%, но стали ярче проявления всех видов одарённости. Дополнительным эффектом исследования можно считать выявленную у 62 учащихся одарённость нескольких видов: например, интеллектуальной и лидерской (2 человека), интеллектуальной и социальной (19 человек).

Об эффективности процесса педагогического сопровождения мы судим и по психоэмоциональной атмосфере в группах. По результатам рефлексии (заполнение индивидуальных страничек электронных портфолио) положительная обстановка

отмечалась в 60% классов, где обучались одарённые подростки, в 72% ТИГРов на начале проектов, 89% - в конце проектов.

Таким образом, результаты диагностики субъектов образовательной деятельности (педагогов и одарённых подростков) по итогам экспериментального исследования позволяют говорить об эффективности разработанной модели педагогического сопровождения одарённых подростков, направленного на преодоление барьеров социализации благодаря развитию их социальной компетентности.

Список литературы

1. Березина В.А. Творческое и интеллектуальное развитие ребёнка в системе дополнительного образования // Актуальные проблемы образования и воспитания: профессиональное мастерство и индивидуальный стиль современного педагога, М., «Арманов-центр», 210, с. 131-135.
2. Стасенко Н.П. Работа с одарёнными детьми в современной школе // ж. «Одарённый ребёнок», 2012. №1, с. 73--76

УДК 314.156.3

**ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ
ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ГЕРМАНСКОГО НАЦИЗМА**

Першина Ю.В., к.ист.н., доцент, E-mail: socium@kirovipk.ru
«Институт развития образования Кировской области», Киров, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются идейные взгляды основоположников социал-дарвинизма, их влияние на идеологию германского нацизма в контексте модели учебного занятия для учителей истории, обществознания.

Ключевые слова: Холокост, толерантность, геноцид, социал-дарвинизм, раса.

**EDUCATION OF TOLERANCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL
TRADE EDUCATION ON THE BASIS OF STUDY OF HISTORY OF GERMAN
NAZISM**

Pershina Y.V., PhD. of History, E-mail: socium@kirovipk.ru
«Institute of development of education of Kirov region», Kirov, Russia

Abstract. The article discusses the ideological views of the founders of social-darwinism, their influence on the ideology of German nazism in the context of model of educational occupation for teachers of history, social science.

Keywords: Holocaust, tolerance, genocide, social-darwinism, race.

Предлагаемая статья посвящена актуальной теоретической и практической проблеме – формированию толерантности педагогов в системе дополнительного профессионального педагогического образования (повышения квалификации). В статье предлагается разработка учебного занятия (проблемной лекции), посвященной изучению идеологии германского нацизма. Автор обосновывает подход к формированию толерантности педагогов через осмысление отдельных аспектов идеологии нацизма. Автор объясняет, почему необходимо формировать толерантность педагогов и предлагает педагогическую стратегию формирования толерантности через изучение идейных взглядов наиболее известных представителей социал-дарвинизма, которые оказали влияние на идеологию нацизма.

Цель занятия – проанализировать возможности воспитания толерантности, развития исторического мышления участников образовательного процесса через осмысление отдельных аспектов идеологии нацизма.

Задачи занятия:

1. Осмыслить необходимость формирования толерантности у участников образовательного процесса.
2. Изучить идейные взгляды наиболее известных представителей социал-дарвинизма, проанализировать влияние этих взглядов на идеологию нацизма.
3. Развивать умение вести дискуссию.

Форма учебного занятия – проблемная лекция с элементами технологии формирования критического мышления.

Актуальность темы занятия. Изучение идеологической предыстории Холокоста педагогам (учителям истории, обществознания) значимо в плане воспитания толерантности, важнейшей составляющей духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России.

Воспитание толерантности является одним из направлений духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России. Одним из возможных подходов к формированию толерантности педагогов в системе повышения квалификации является рассмотрение истории германского нацизма, в частности, идеологической предистории Холокоста.

Понятие «толерантность» органично вошло в современный российский учебно-воспитательный процесс. Оно характеризует одну из важнейших установок демократии, гуманистического мировоззрения, морали, культуры, – принцип предупреждения и преодоления разного рода конфликтов: социальных, межличностных, этнонациональных, межконфессиональных и т.п.

Особое внимание хотелось бы привлечь к характеристике толерантности, данной М.П. Мчедловым, где, в частности, подчеркивается духовно-культурная, правовая составляющие толерантности. Автор рассматривает толерантность как качество культуры (нравственной, правовой, политической) любого общества, выделяет ее формы: личную, общественную, государственную, находящие проявления в нравах, общественной психологии, законодательстве, политической практике. Он отмечает, что толерантная культура гражданина, свободное исповедание свободно избранных взглядов предполагают лояльное отношение к подобному выбору других. При этом толерантность не означает безразличия к любым взглядам и действиям. Так, аморально и преступно мириться со всеми проявлениями человеконенавистнической идеологии и морали. Повсеместное и полное утверждение атмосферы толерантности – долгий процесс, где многое зависит, в частности, от системы образования и воспитания.

По мнению психологов, лучшее понимание толерантности достигается благодаря уяснению сущности ее противоположности – нетерпимости (интолерантности). В основе нетерпимости лежит убеждение, что твоя группа, твоя система взглядов, твой образ жизни выше, лучше, чем у других. Она отказывает в праве на существование тому, кто придерживается иных взглядов, предпочитает подавление, а не убеждение. Речь идет «о таком коллективном помешательстве, которое, начинаясь с раздражения, может привести к убийству». Формы проявления нетерпимости многолики: оскорбления, игнорирование, осквернение религиозных или культурных символов, угрозы, запугивание, преследование, поиск врага, репрессии, дискриминация, расизм, фашизм. Нетерпимость способствует совершению преступлений, являющихся позором человечества. [3. с. 27-30]

При проведении учебного занятия полезно поставить проблемный вопрос: «Можно ли считать Холокост уникальным явлением или это один из примеров геноцида?».

Для актуализации знаний слушателей по идеологии нацизма слушатели делятся на три группы. Каждой группе дается задание - подготовить сообщение для школьников по проблемному вопросу. Перечень вопросов предлагается слушателям. В качестве примера назовем три возможных вопроса.

- 1) «Почему именно евреи были выбраны А. Гитлером на роль «антирасы»?
- 2) «Каким образом представления Гитлера «о превосходстве арийской расы» были отражены в нацистской пропаганде?»
- 3) «Насколько идеи Гитлера об арийской расе были привлекательны для немецких обывателей?»

Для подготовки учебного занятия педагогу необходимо знание фактического материала по существу обсуждаемых проблем. Приведем опорные исторические сведения.

С точки зрения А. Гитлера, евреи являлись «антирасой». А. Гитлер считал, что евреи превратились в паразитов, разрушающих здоровый организм цивилизованного общества. Величайшая опасность, которая исходит от евреев, - осквернить «чистоту крови» арийской расы. Смешивание крови высшей расы и «антирасы» могло привести к вырождению арийцев.

Все существующие расы А. Гитлер разделил на три категории: созидатели, носители и разрушители культуры. Арийская раса создавала культуру на протяжении всей человеческой истории. Носители (например, японцы) способны изучать и копировать культуру, созданную арийцами. Евреи – это самая низкая, паразитическая раса, подобная «раковой опухоли» на теле цивилизованного общества.

А. Гитлер утверждал, что вся история человечества – это история войн за выживание и борьбы за власть между расами. Когда-то в природе произошел сбой, и Германия должна исправить эту несправедливость. Она должна вернуть арийской расе ее господствующее положение. Отсюда вытекала неизбежность глобальной войны между расами.

Приведем основные содержательные тезисы лекции.

Преследование евреев у лидеров нацистов имело идеологическое обоснование. Рассмотрим методологические основы социал-дарвинизма, направления в социологии, ставшего одним из составляющих элементов идейной базы нацизма.

К главнейшему предшественнику доктрины немецкого национал-социализма традиционно относят Жозефа Артюра де Гобино (1816-1882). Гобино утверждал, что на Земле обитают 3 расы: белая, желтая, черная. Они существуют с древности, происходят от различных прародителей. Расы неравноценны, их потенциальные возможности в построении преуспевающего человеческого общества неодинаковы. Борьба между расами заложена в их биологической природе. Каждая раса стремится к господству на Земле. В человеческом обществе, как в растительном и животном мире, идет борьба за существование, побеждают в ней сильнейшие и наиболее приспособленные.

Господствовать в мире должна белая раса, творческие способности которой выше, чем у других. Прародиной белой расы Гобино считал плоскогорья и долины Средней Азии, Кавказа. Интересно, что в США долгое время на вопрос анкеты о происхождении белые люди отвечали: «Кавказец».

Каждая раса, по мысли Гобино, в борьбе за существование стремится занять как можно большую территорию. Стремясь увеличить свою среду обитания, раса захватывает этнически чуждые ей области. В этом кроется опасность для дальнейшего ее существования. Смешиваясь с коренной национальностью, раса вырождается. Это ведет к гибели цивилизации, построенной этой расой. Именно таким образом погибли Древняя Греция, Рим, цивилизации Ближнего Востока. Поэтому, считал Гобино, надо бояться смешанных браков, беречь чистоту расы. [4. с. 5]

Социолог писал по этому поводу: «Как бы то ни было, сложное состояние человеческих рас исторически обусловлено, и одно из основных последствий этого положения – включение в общий хаос большой партии примитивных характеров каждого типа. В результате многочисленных браков видно, что преимущества не только сглаживают значительные недостатки, но и сами разделяются, распыляются и превращаются в свою противоположность. ...

От этих пошлых браков родится соединение, которое, подобно вавилонскому столпотворению, приведет общество к деградации и толкнет его к небытию, от которого ничто не может спасти. ... Народы дегенерируют только вследствие и пропорционально смещениям, которые они испытывают, и в зависимости от качества этих смещений».

Лучше изученная античная история, глубже познанные азиатские тайны, американские традиции, - все это свидетельствует о значении расы. Гобино ссылается на физиолога М. Причарда, утверждавшего, «что было бы ошибкой бояться и пугать себя самим собой». Гобино в своей работе выделил одну, лучшую расу (арийскую), «попытался на примере последней показать, сколь бессильны климатические различия, соседства и обстоятельства времени изменить и обуздать гений расы».

Гобино дает подробную характеристику белой расы: «Рассудочная энергия, или, вернее, энергичный ум; смысл полезного, но в значительно более широком значении этого слова, больше возвышенности, больше мужества, больше идеалов, чем у желтой расы; настойчивость, которая отдает себе отчет в препятствиях и находит средства их устранять; физическая сила, необыкновенный инстинкт порядка не только как знак отдыха и мира, но как необходимое средство сохранения, в то же время, ярко выраженный, даже чрезмерный вкус к свободе; враждебность, обращенная против той формалистичной организации, в которой охотно пребывают китайцы, а также против высокомерного деспотизма, который один лишь является достаточной уздой для черных народов.

Белые отличаются еще и особенной любовью к жизни. Представляется, будто, умея лучше использовать это качество, они приписывают ему больше ценности, больше берегут его в самих себе и в других. Проявляемая ими жестокость обнаруживает зачастую свою чрезмерность, что весьма редко наблюдается у черных. В то же время они находят резоны отдать безропотно эту наполненную жизнь, которая так им дорога.

Первый из этих двигателей – честь, которая под разными именами занимает громадное место в идеях с самого начала рода человеческого. ... Долг чести – понятие, возможное только в рамках цивилизации, - является неизвестным в равной степени и желтым, и черным».

История показывает, считает Гобино, что вся цивилизация происходит от белой расы и не может существовать без помощи этой расы. Общество является великим и процветающим лишь в той мере, в какой оно способно долго сохранять группу элиты, которой оно обязано своим возникновением, эта группа принадлежит самой выдающейся ветви рода.

Великих человеческих цивилизаций, по мнению Гобино, «не больше десяти, все они произошли от белой расы. ...Остальные, будучи более или менее независимыми, вращаются вокруг них, как планеты вокруг своих солнц». Для исследователя интересно, какие же цивилизации удостоил социолог наименования «великие». Среди них мы находим индийскую цивилизацию; египтян (индийскую колонию арийцев); ассирийцев; греков; арийскую колонию Китая; древнюю цивилизацию Итальянского полуострова; германские расы; аллеганинскую, мексиканскую и перуанскую цивилизации. Наконец, весьма красноречиво обещание Гобино: «Я извлеку нетленные доказательства неравенства человеческих рас и превосходства одной над всеми остальными». Он не акцентировал внимание именно на немцах, хотя и указал на «германские расы, изменившие в V веке гений Запада». [1. с. 146-148]

Идеи Ж. Гобино развил Х.С. Чемберлен (1855-1927). В работе «Основы XIX столетия» он писал: «Германец ... еще далеко не закончил свое вхождение в мировую историю; ему предстоит ... вступить во владение всей Землей, изучить со всех сторон природу, поставить ее силы себе на службу, ему предстоит ... довести до небывалой степени всестороннего совершенства выразительные средства искусства и запастись материалом огромного исторического значения ... Того, что германец был и остается одной из величайших, а, может быть, самой величайшей в истории человечества силой, не захочет отрицать никто...».

Во фрагменте об исторической миссии германцев, содержащем эти программные слова, из современных народов социологом были упомянуты только немцы. А в качестве исходной фигуры в «материале» о вхождении германцев в мировую историю, обреченную смириться с перспективой овладения ими «всей Землей», представал «варвар, выходящий на битву голым», «дикарь, появляющийся вдруг из лесов и болот, чтобы вселить в цивилизованный культурный мир ужас перед насильственным завоеванием, совершаемым одними кулаками...».

Чемберлен отметил значение войн для отбора и накопления расового «материала»: «Борьба, в которой гибнут слабые от рождения люди, закаляет сильных, кроме того, борьба за жизнь укрепляет эту силу посредством выбраковывания слабейших элементов». В расовой теории он цинично ссылаясь на опыт создания чистокровной английской породы лошадей посредством спаривания арабских жеребцов с английскими кобылами и собачьей породы ньюфаундлендов путем скрещивания эскимосской лайки с французской гончей: «К сожалению как раз в том, что касается выведения рас, мы не в состоянии ставить опыты на людях...».

За месяц до гитлеровского путча в Мюнхене, 7 октября 1923 г., Чемберлен обратился с письмом к фюреру. Он оценил в Гитлере «великого упрости́теля», который «умеет высказывать свои мысли исключительно просто, так что его может понять и самый последний человек». Что касается А.Гитлера, то он, судя по всему, обратил внимание на Чемберлена уже тогда, когда его расистские представления достаточно сложились и едва ли нуждались в особых уточнениях. В Чемберлене его привлекала важная в борьбе за аудиторию респектабельность, которую сыну английского адмирала придавала родственная и духовная близость к Рихарду Вагнеру.

Независимо от желания и намерений социолога Ж. Гобино, «Опыт о неравенстве человеческих рас» положил начало расовой историографии, в этой книге - истоки Холокоста. Решающую роль в создании такого мнения сыграли в т.ч. и притязания самих нацистов. Л. Шеман пишет: «Гобино, а за ним Чемберлен... открыли нам сокровеннейшую сущность германо-немцев». Главным германским, т.е. арийским народом современности, немцев провозгласил именно Чемберлен. [5. с. 70-80]

Методические советы по проведению учебного занятия

Занятие проводится в форме проблемной лекции. По ходу лекции слушателям предлагается заполнить таблицу (технология критического мышления) с графами: «знаю», «узнал новое для себя», «хочу узнать».

Применение новых знаний в новой учебной ситуации

Организация дискуссии на основе заполненной таблицы. Слушателям курсов дается задание: «Ответьте на вопросы: «Какую роль сыграли взгляды Ж. Гобино и Х.С. Чемберлена в становлении идеологии нацизма?», «В чем вы видите новизну подхода социал-дарвинистов?».

Закрепление новых знаний

Закрепление новых знаний осуществляется через подведение итогов дискуссии (совместно с преподавателем). Новизна подхода социал-дарвинистов заключалась в том, что если раньше еврей мог стать «хорошим», отказавшись от иудаизма и крестившись, то согласно расовой теории, он не мог улучшить то, что ему дано от природы, то есть его «антирасу».

Заимствованные идеи социал-дарвинизма:

1) «Чистота крови» стала в нацистской Германии темой научных разработок и центром идеологии Третьего рейха. Расовое качество определялось по данным биологических измерений.

2) Культурный аспект. В нацистской пропаганде евреи изображались вредными насекомыми и ползучими гадами. Их уничтожение рассматривалось как очищение человечества от скверны.

3) Борьба за «жизненное пространство». В качестве основной цели для увеличения «жизненного пространства» для арийской расы Гитлер наметил восточные территории Европы: «Силой немецкого меча Новый Рейх должен подарить немецкому плугу землю, необходимую ему и нации...».

Нацисты, придя к власти, начали претворять эту теорию в жизнь.

Подведение итогов занятия

Подведение итогов занятия (ответ на проблемный вопрос) происходит через эвристическую беседу со слушателями. Я. Тальмон назвал несколько элементов, которые позволяют выделить Катастрофу из ряда других примеров геноцидов. Во-первых, немцы руководствовались в своих действиях в первую очередь нацистской теорией о расах, а не практическими целями. Во-вторых, нацисты относились ко всем евреям одинаково: как к расе, угрожающей всему человечеству. В-третьих, евреи, их потомки подлежали уничтожению до третьего поколения. Это рассматривалось в качестве «очистительной миссии» арийцев. В-четвертых, масштабная операция истребления была спланирована и организована нацистским государством. [2. с. 6-13, 278]

Рефлексия Рефлексия проводится в форме синквейна.

Список литературы

1. Гобино, Ж. О неравенстве человеческих рас [Текст]/Ж. Гобино//Философские науки. – 1996. - № 1-4. – с. 146-148.
2. Гутман, И. Катастрофа и память о ней [Текст]/И. Гутман, Н. Галиль.- Иерусалим: Яд Вашем (любое издание). – 292 с.
3. История и традиции народов России: Сб. учеб.-метод. ст. [Текст]/сост. Е.Н. Калачева, И.Л. Андреев. – М.: Дрофа, 2010. – 222 с.
4. Немировский, Е. Ж.-А. Гобино. Опыт о неравенстве человеческих рас [Текст]/Е. Немировский//Книжное обозрение. – 1995. – 3 января (№ 1). – с. 5.
5. Орлов, Ю.Я. Международно-пропагандистский смысл расовых концепций Жозефа Артюра де Гобино и Хьюстона Стюарта Чемберлена [Текст]/Ю.Я. Орлов//Вестник Московского университета. - Серия 10. Журналистика. – 1993. - № 2. – с. 70-80.

УДК 314.156.3

СЕМИНАР ДЛЯ РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ХОЛОКОСТА

Вяземский Е.Е., д.п.н., профессор, АПКППРО, E-mail: viazemskiy@rambler.ru
Москва, Россия

Аннотация. Автор раскрывает содержание, организационную форму, итоги международного семинара во Франции для российских педагогов по теме «Преподавание истории Холокоста». Семинар состоялся в Париже на базе Мемориала Шоа. Семинар организовали НПЦ «Холокост» (Россия) и Мемориалом Шоа (Франция) при поддержке Клеймс конференс. Организаторами и координаторами международного проекта стали профессор И.А. Альтман (НПЦ «Холокост», России) и профессор Жан-Ив Потель (Мемориал Шоа, Франция). В семинаре участвовали преподаватели образовательных организаций общего, дополнительного профессионального (повышения квалификации) и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: Холокост как наиболее массовой геноцид в истории человечества, мемориализация Холокоста, нравственные уроки Холокоста, воспитание толерантности, идеология нацизма, политика государственного антисемитизма как истоки Холокоста.

SEMINAR FOR RUSSIAN TEACHERS ON THE ISSUE HOLOCAUST

Viazemskiy E.E., D. of Arts (Pedag), prof., APK IPPRO, E- mail: viazemskiy@rambler.ru
Moscow, Russia

Abstract. The author reveals the content, organizational form, the results of the international seminar in France for the Russian teachers on "Teaching about the Holocaust." The seminar was held in Paris on the basis of the Memorial of the Shoah. Seminar organized SPC "Holocaust" (Russia) and the Shoah Memorial (France) with the support of Claims Conference. Organizer and coordinator of the international project were Professor IA Altman (SPC "Holocaust", Russia) and Professor Jean-Yves Potel (Shoah Memorial, France). The seminar was attended by teachers of general educational organizations, additional vocational (training) and higher professional education.

Keywords: The Holocaust as the most massive genocide in history, memorialization of the Holocaust, the moral lessons of the Holocaust, education of tolerance, the ideology of Nazism, anti-Semitism as a policy of state origins of the Holocaust.

В конце июня – начале июля 2015 г. группа российских педагогов (преподавателей региональных Институтов повышения квалификации работников образования, методистов, учителей истории, которые смогли подготовить школьников - победителей Международного конкурса работ о Холокосте) стала участниками международного семинара в Париже по проблемам преподавания истории Холокоста. Семинар был организован научно-просветительским центром «Холокост» (Россия) и Мемориал Шоа (Франция) при поддержке Клеймс конференс. Организаторами и координаторами

международного проекта стали профессор И.А. Альтман (НПЦ «Холокост», России) и профессор Жан-Ив Потель (Мемориал Шоа, Франция - Мемориал Холокоста (Mémorial de la Shoah) ранее известный под названием «Могила неизвестного еврейского мученика», находится в Париже. Новый мемориальный комплекс был открыт президентами Французской Республики Жаком Шираком в 2005-м году.).

В этом году в группу российских педагогов вошли представители образовательных организаций из разных регионов России – Москвы, Самары, Саранска, Твери, Биробиджана, Смоленска, Петрозаводска и др. Федеральную Академию ПКППРО в проекте представлял д.п.н., профессор Е.Е. Вяземский. Региональные ИПК (ИУУ, Институты развития образования) представляли зав. центром Красноярского ИПК Е.Г. Пригодич, методист Мордовского республиканского ИПК А.В. Рогозин (Саранск), старший преподаватель Тверского ИУУ Т.А. Гвоздарева, доцент Кировского Института развития образования Ю.В. Першина, заведующая отделом ИПК Еврейской автономной области, доцент Т.А. Файн (Биробиджан).

Классические университеты России в проекте представляли профессор РГГУ Б.Л. Хавкин (Москва) и профессор Тамбовского государственного университета П.П. Щербинин. Педагогов-практиков (учителей, руководителей школьных музеев) в проекте представляли С.Г. Найда (Самара), В.С. Иванов (Петрозаводск), Г.В. Афанасьева (Ленинградская область), заместитель директора негосударственной гимназии «Ор Авнер» Л.Д. Мирошникова (Ростовская область). Просветительские общественные организации на семинаре представляла региональный координатор фонда «Эвен-Эзер» В.П. Андрейкина (Смоленск).

Участникам семинара была представлена обширная лекционная программа. В первый день семинара российским педагогам был представлен Мемориал Шоа. Представитель Мемориала Шоа Бруно Бойр раскрыл цели и задачи, которые решает коллектив Мемориала. К ним он отнес получение и осмысление научных знаний о массовых военных преступлениях, геноцидах в истории человечества, сохранение памяти о массовых преступлениях, мемориализацию Холокоста. К массовым преступлениям против человечества он отнес катастрофу еврейского населения (Шоа, Холокост); этнические чистки, уничтожение мусульман в Боснии; геноцид этноса тутси в Африке. В числе обсуждаемых вопросов, которые еще являются предметом дискуссии, была названа проблема оценки характера массового уничтожения (геноцида) армян в Османской империи, оценка характера массового уничтожения населения Камбоджи.

Представитель Мемориала Шоа Барбара Меллул раскрыла тему «Преподавание темы Холокоста детям». Она показала, что во Франции тему Холокоста (Шоа) изучают на разных уровнях школьной программы, начиная со 2-го класса. В начальной школе ученики знакомятся с понятием «Холокост» на примере истории жизни реальных еврейских детей, которые столкнулись с практикой геноцида евреев в годы Второй мировой войны. На основе достоверных исторических источников школьники узнают о преследовании и спасении еврейских детей во Франции, о французах, которые спасали детей от преследования нацистов. Лектор показала, что эта тема изучается с особым тактом и деликатностью. Специфика подхода к изучению темы Холокоста (Шоа) во Франции выражается в следующих педагогических идеях. С одной стороны, педагоги «не должны скрывать от детей правду о Холокосте» как массовом уничтожении евреев.

С другой стороны, педагогам следует «отказаться от педагогики ужасов». При этом педагогам «не следует представлять евреев как вечных жертв». Педагогам рекомендовано раскрывать понятие Холокост, геноцид евреев на примере жизни реальных людей, жизни еврейских общин, которые испытали на себе все тяготы этого преступления. Сущность этого педагогического принципа можно выразить следующими словами: «показывать реальные истории жизни реальных людей». Лектор подчеркнула, что изучение Холокоста (Шоа) имеет целью воспитание толерантности школьников. В ходе обсуждения лекции российские педагоги поставили вопрос о характере, о социально-психологической составляющей террористических выступлений в современной Франции (в частности, на примере акта террора в редакции журнала «Шарли Эбдо» (Charlie Hebdo), которые демонстрируют приверженность определенной части населения принципу нетерпимости к чужой точке зрения.

В ходе дискуссии обсуждались возможные подходы к воспитанию толерантной личности, способной к поиску компромиссов на основе принципа диалога культур, коммуникативно-ценностного диалога. В качестве рекомендации российским педагогам был предложен следующий подход, популярный среди педагогов Франции: «Думать о прошлом, но не через призму прошлого о современности. Помнить, что целью является изучение истории, осмысление исторического опыта».

Преподаватель истории и методист Мемориала Шоа Кристоф Тарриконе провел занятие по теме: «Современное преподавание темы Холокоста: изменения, методы». Кристоф Тарриконе раскрыл особенности изучения темы Холокоста (Шоа) на разных этапах общего образования. В начальной школе изучение темы Холокоста (Шоа) проводится на основе детских рассказов, фрагментов художественной литературы.

Изучение этой темы со школьниками 11-15 лет во Франции строится на примере геноцида евреев, цыган в лагерях смерти – Аушвиц и др. Школьникам 16-18 лет предлагается усвоить, что геноцид евреев стал кульминацией античеловеческой политики германских нацистов. Старшим школьникам (18 лет) предлагается подготовить исследовательские работы по этой тематике. Сложность изучения темы Холокоста (Шоа) во Франции заключается в том, что школьники могут отказаться от изучения этой темы по причинам мировоззренческого характера. При этом следует иметь в виду, что во Франции реализуется централизованный подход к планированию учебной деятельности.

Образовательная программа школ основывается на централизованном подходе. Учебники издают частные издательства, но это не умаляет роли Министерства образования как национального координатора образовательной деятельности. При обсуждении итогов учебного занятия российские педагоги обсудили вопросы, почему понятие Холокост (Шоа) неоднократно (4 раза) изучается во французской школе на разных возрастных этапах обучения с разным уровнем конкретизации и почему некоторая часть общества по-прежнему отрицает Холокост как массовое явление. В качестве ответа на этот вопрос французские коллеги обосновали развернутый тезис, что школа должна принять на себя функцию хранителя коллективной памяти.

Выразительным эмоциональным событием в работе семинаре стало знакомство группы с мемориалом Дранси (бывший лагерь для интернированных во Франции недалеко от Парижа). Прослушанные во время этого выездного занятия лекции позволили понять особенности режима Виши применительно к проблеме Холокоста. Свое выступление Лоран Джоли посвятил теме: «Евреи, Третий Рейх и режим Виши». Докладчику удалось в концентрированном виде с учетом динамики раскрыть сложную историческую проблему характера взаимоотношений Рейха и режима Виши в связи с еврейским вопросом.

Ярким драматическим событием стало обсуждение темы Холокоста в широком историческом контексте, включая аспект влияния Холокоста на коллективную память, на воспитание идентичности школьников. Дискуссия по проблеме «Идентичность и память» стала одним из ключевых событий семинара.

Валери Познер, национальный центр научных исследований, провела для педагогов экскурсию по теме: «Документальное кино периода Второй мировой войны». В своем выступлении она раскрыла тему «Отражение Холокоста в советских фильмах».

Одним из наиболее значимых научных событий семинара стала лекция «Процессы мемориализации Холокоста в Европе», которую прочитал Жан-Ив Потель (Мемориал Шоа).

Заключительный день семинара был посвящен изучению и осмыслению значимых тем, которые сформировали исторический контекст для понимания роли и места Холокоста в истории человечества. Российским педагогам были представлены лекции: «Убийства понтийских греков» (Мишель Бруно), Геноцид ассирийцев (Иосиф Алихорон).

Клер Мурадян провела волнующую, полную драматизма экскурсию по выставке в Мемориале Шоа, посвященную геноциду армян. Она же прочитала лекцию «Репрессивная политика Османской империи против армян». Эта тема получила развитие в лекции «Различные места геноцида армян», которую прочитал Борис Аджамян.

Главным итогом семинара, по мнению участников, стало осмысление масштабов, понимание сущности драматического события XX в. – Холокоста (ШОА) как преступления против человечества, массового геноцида XX века в контексте близких по характеру преступлений. Рассмотрение этих преступлений позволило педагогам выявить и проанализировать исторические корни Холокоста.

По мнению участников, содержательная лекционная программа семинара позволила российским педагогам осознать социально-психологическую и научно-историческую специфику Холокоста как массового феномена XX века. Семинар в целом, его научный и педагогический уровни оставили самое благоприятное впечатление. Личное знакомство с профессурой Франции, которая специализируется на изучении Холокоста (Шоа), позволило оценить научный уровень, профессиональный потенциал педагогов Франции, привлеченных к реализации данного международного образовательного проекта.

Среди пожеланий и замечаний со стороны участников проекта можно, пожалуй, назвать неготовность организаторов к восприятию российского опыта изучения Холокоста. Подчеркнем, что именно невостребованность опыта российских педагогов по изучению Холокоста в перспективе может стать ресурсом для развития семинара, обогащения его содержания. Определенное игнорирование преподавателями педагогического и научно-методического опыта изучения Холокоста, накопленного в России, позволяет внести предложение о перспективных научно-педагогических подходах к изучению темы Холокоста в международном контексте.

Список литературы:

1. Встреча Президента РФ В.В. Путина с представителями международных общественных и религиозных организаций (9 июля 2014 г.). <http://www.kremlin.ru/news/46180>

2. Вяземский Е.Е. Педагогические подходы к изучению курса «История Холокоста и современность» //Методист. – 2011. – С.12-18.

3. Уроки Холокоста и нарушение прав человека в современной России: педагогический аспект: Учебно-методическое пособие /Сост. Н.В. Анисина, З.И. Мороз, Т.Б. Пасман; под ред. И.А. Альтмана. – М.: Центр и Фонд «Холокост»: МИК, 2014. – 148 с.

УДК: 373.24

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ.

Ендовицкая Т.В., старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 13 «Янтарь»,
E-mail: yntar13detsad@mail.ru, Железноводск, Ставропольский край, Россия

Аннотация На протяжении пяти лет ведется целенаправленная, систематическая работа по безопасности дорожного движения в ДОУ, созданы оптимальные условия для обучения детей правилам безопасного поведения на дорогах.

Ключевые слова: безопасность, дорожное движение.

EXPERIENCE WITH ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE FIELD OF ROAD SAFETY.

Endovitskaja T. V., senior educator, "Kindergarten № 13 "Amber",
E-mail: yntar13detsad@mail.ru, Zheleznovodsk, Stavropol area, Russia

Abstract For the past five years there has been systematic work on road safety in DOE, created optimal conditions for teaching children the rules of safe behavior on the roads.

Keywords: security, traffic.

В условиях роста интенсивности движения автомобильного транспорта особое значение приобретает проблема обеспечения безопасности детей на дорогах. Для реализации практических задач сохранения здоровья и жизни детей, предупреждения дорожно-транспортных происшествий с их участием, существенное значение имеет своевременная и качественная подготовка ребенка к условиям безопасного дорожного движения. Улица для ребенка - это яркий мир, полный разнообразных, привлекательных для него явлений (машин, зданий, движущихся пешеходов, предметов и др.), насыщенный интересными событиями, участниками которых может стать и сам ребёнок. А здесь как раз и подстерегает его опасность.

Все мы живем в обществе, где надо соблюдать определенные нормы и правила поведения в дорожно-транспортной обстановке. Зачастую виновниками дорожно-транспортных происшествий являются сами дети, которые играют вблизи дорог, переходят улицу в неположенных - местах, неправильно входят в транспортные средства и выходят из них. Однако дети дошкольного возраста - это особая категория пешеходов и пассажиров. К ним нельзя подходить с той же меркой, как и к взрослым, ведь для них дословная трактовка «Правила дорожного движения» неприемлема, а нормативное изложение

обязанностей пешеходов и пассажиров на недоступной для них дорожной лексике, требует от дошкольников абстрактного мышления, затрудняет процесс обучения и воспитания.



Мы думаем, что сегодня уже никого не надо убеждать в том, что чем раньше мы познакомим ребенка с правилами дорожного движения, научим его навыкам культуры поведения на улицах и дорогах, тем меньше будет происшествий на проезжей части. Вот почему с самого раннего возраста необходимо учить детей

безопасному поведению на улицах, дорогах, в транспорте и правилам дорожного движения. В этом должны принимать участие и родители, и дошкольные учреждения, а в дальнейшем, конечно же, школа и другие образовательные учреждения. Учитывая особую значимость работы в данном направлении, и то обстоятельство, что детский сад является самой первой ступенью в системе непрерывного образования, особое внимание уделяется обучению детей правилам дорожного движения. Совершенно очевидно: чем раньше дети получают сведения о том, как должен вести себя человек на улице и во дворе, тем меньше станет несчастных случаев. Эту задачу решают, как родители, так и педагоги дошкольных образовательных учреждений. В своих исследованиях мы отмечаем, что в данном направлении требуется кропотливая воспитательная работа с детьми.

На протяжении пяти лет ведется целенаправленная, систематическая работа по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма, нами созданы оптимальные условия для обучения детей правилам безопасного поведения на дорогах. В каждой возрастной группе оформлены уголки по обучению дошкольников правилам дорожного движения с действующими светофорами, дорожными знаками, макетами, транспортом различного назначения (грузовые, легковые машины, автобусы, пожарная машина, скорая помощь, гужевые повозки), накидки для игры с дорожными знаками и многое другое.

Оборудована зона для проведения непосредственно образовательной деятельности, настольные игры, дорожные знаки, действующий макет части города. На макете в миниатюре представлены улицы, площади, перекрестки, дома, светофоры, мосты, машины. Используя макет, педагоги знакомят детей с темами: "Наша улица", "Пешеходы на улице",

"Транспорт, светофор" и т.д. Слайды, диафильмы делают преподносимый материал интересным, легко запоминаемым. Реализуя Федеральный государственный образовательный стандарт, проводимая работа по обучению детей правилам безопасного поведения является составной частью образовательной деятельности не только в «социально - коммуникативной» области, но и через интеграцию деятельности в таких областях как : «художественно- эстетическое развитие», «физическое развитие», «познавательное развитие», «речевое развитие». Знания, полученные в непосредственно образовательной деятельности, закрепляются в играх. Именно во время игр, разумеется, воспитывается у детей характер, расширяется представление об окружающем, формируются и совершенствуются двигательные навыки, точность движений, внимательность, сосредоточенность, т.е. все те качества, которые так необходимы для предупреждения опасностей.

При обучении детей мы придерживаемся **принципов:**

1. Последовательности - любая новая ступень в обучении ребёнка опирается на уже освоенное в предыдущем.
2. Наглядности - дети должны сами всё увидеть, услышать, потрогать и тем самым реализовать стремление к познанию.
3. Деятельности - включение ребёнка в игровую, познавательную, поисковую деятельность.
4. Интеграции - интеграция всех видов деятельности, реализующихся в образовательном процессе.
5. Дифференцированный подход - решаются задачи эффективной педагогической помощи детей в совершенствовании их личности, способствует созданию специальных педагогических условий.
6. Возрастная адресность - одно и то же содержание используется для работы в разных группах с усложнениями соответствующим возрастным особенностям.
7. Преемственность - взаимодействие с ребёнком в условиях дошкольного учреждения, семьи.

Цель: Формирование у детей навыков осознанного безопасного поведения на улице

Основные задачи по обучению правил дорожного движения:

- усвоение дошкольниками первоначальных знаний о правилах безопасного поведения на улице;
- формирование у детей качественно новых двигательных навыков и бдительного восприятия окружающей обстановки;

- развитие у детей способности к предвидению возможной опасности в конкретной ситуации и построению адекватного безопасного поведения.

Три аспекта взаимодействия ребенка с транспортной системой города:

1. Ребенок - пешеход;
2. Ребенок - пассажир городского транспорта
3. Ребенок - водитель детских транспортных средств (велосипед, санки, ролики и др.)

Образовательные области: социально – коммуникативное развитие (игра, ручной труд, беседы, экскурсии).

В рамках интеграции данной области, дети учатся вырабатывать правильную модель поведения во время дорожных ситуаций.

✓ Проводятся экскурсии: «Знакомство с улицей», «Дорожные знаки вокруг нас», «Перекрёсток» и др..

✓ Проходят наблюдения за работой светофора, за транспортом, за переходом.

✓ Проводятся сюжетно-ролевые, театрализованные игры: «Автомобили», «Скорая помощь, спешит на помощь».

1. Познавательное развитие (безопасность, ознакомление с окружающим, математика);

Формирование целостной картины мира и расширение представлений о возможных опасностях.

В своей работе по ПДД мы используем учебные электронные презентации для детей 4-7 лет по безопасности поведения на улицах города «Первые уроки дорожного движения».

В утренние и вечерние часы, дети с удовольствием играют в дидактические игры: «Красный - желтый - зеленый», «Собери машину», «Улицы нашего города».

Воспитатели в работе с детьми используют проектную деятельность «Транспортный мир», «Знаки на дорогах» и пр.

Детям предлагается конструктор (напольный, настольный, «Лего») для постройки гаражей, мостов, улиц города. Используется конструктивно – модельная деятельность из строительного материала, бумаги.

2. Речевое развитие (беседы по иллюстрациям, картинам)

Проводятся беседы по иллюстрациям, картинам по ПДД, беседы по прочитанным рассказам, сказкам

Дети составляют рассказы (описательные, из личного опыта).

3. Художественно - эстетическая (изодетельность, музыка, художественная литература);

Использование средств изобразительного искусства и продуктивной деятельности детей для обогащения в направлении по безопасности и формировании основ безопасного дорожного движения.

Дети рисуют, лепят, делают аппликации с изображениями сигналов светофора, перекрестков, машин, опасных и безопасных ситуаций на улицах города.

Использование художественных произведений для формирования представлений о правилах дорожного движения, представления детей об окружающем мире: чтение произведений, заучивание стихотворений, сочинение былей, небылиц «Если бы не было светофора»; отгадывание загадок о дорожных знаках, инсценирование.

Использование музыкальных произведений для обогащения содержания «Безопасность».

С этой целью используются музыкальные произведения на дорожную тематику, проводятся тематические развлечения с музыкальным сопровождением.

4. Физическое развитие (физкультура, здоровье)

Формирование навыков безопасного поведения в подвижных и спортивных играх.

Используются подвижные и спортивные игры: «Воробушки и автомобиль», «Веселые гонки», «Дорожные препятствия», спортивные эстафеты. Формирование начальных представлений о безопасности жизнедеятельности.

В рамках интеграции данной области дети учатся беречь и сохранять свое здоровье в дорожно-транспортных ситуациях. Для этого используются любые режимные моменты, чтобы рассказать детям о ценности их жизни и здоровья и показать пути их сохранения. Проводятся беседы: «Где полезно гулять?», «Вредные выхлопные газы», «Информационные знаки».

Реализация основных образовательных областей и направлений через основные формы работы

- систематическое проведение непосредственно образовательной деятельности по обучению детей правилам дорожного движения;
- регулярное проведение с детьми бесед, наблюдений, экскурсий, игр, развлечений, викторин, конкурсов по дорожному движению;
- выступления детской агитбригады;
- оборудования игровых зон по данному разделу;
- использование художественной литературы по правилам дорожного движения.

- Беседы и встречи с сотрудниками ГИБДД.

В работе с детьми применяем современные **методы и технологии**:

1. интерактивный метод обучения
2. моделирование опасных и безопасных дорожных ситуаций
3. технологии игрового обучения
4. метод проекта
5. метод наблюдения, бесед

Работа активно ведется в трёх направлениях:

- с детьми;
- родителями;
- сотрудниками ГИБДД.

Вся работа по изучению правил безопасного поведения проводится в тесном контакте с родителями. Ведь пример отца и матери — основной ресурс в обучении ребенка безопасному поведению. Совместная работа педагогического коллектива детского сада и родителей, несомненно, даёт свой положительный результат.

По формированию у детей навыков безопасного поведения на дорогах для каждой возрастной группы **используются программы и методические пособия**:

- Общеобразовательная программа МБДОУ «Детский сад № 13 «Янтарь» на основе примерной общеобразовательной Программе «От рождения до школы» Н.Е. Веракса.
- Обучение дошкольников правилам безопасного движения (Ставрополь СКИПКРО 2005)
- Дорога, ребенок, безопасность Н.И. Клочанов (Ростов - на Дону «Феникс» 2004) .

При реализации программы мы исходим из следующего: главная ценность, которую приобретает ребенок в детском саду, состоит в получении определенных навыков и привычек. Чем больше у ребенка полезных навыков и привычек, тем легче ему будут даваться знания. Плохие знания в школе - результат отсутствия полезных навыков и привычек, которые не были заложены в детском саду. При воспитании безопасного поведения ребенка на дорогах ставим задачу не столько обучить правилам дорожного движения, сколько воспитать безопасное поведение ребенка на дороге и в транспорте. Такая работа проводится постоянно 3-4 раза в неделю, с учетом интеграции областей, к одним и тем же вопросам многократно возвращаясь, стимулируя интерес ребят.

Построение системы обучения детей в дошкольном учреждении правилам дорожного движения строится исходя из ситуаций, в которых дети наиболее уязвимы: переход проезжей части дороги; посещение магазинов и образовательного учреждения; подвижные

игры около дорог; езда на велосипедах, самокатах в опасных местах у дорог; игры с наступлением темноты; зимнее состояние дорожного покрытия.

Практика показала, что без педагогической диагностики невозможно оптимально управлять каким бы то ни было педагогическим процессом. Смысл педагогического мониторинга состоит в том, чтобы построить реальную и по возможности наглядную картину действительности.

Целью педагогической диагностики является:

1. Выяснение готовности ребенка решать дорожно-транспортные ситуации.
2. Выяснение, насколько хорошо ребенок усвоил правила дорожной безопасности.
3. Определение наличия у ребенка умений и навыков безопасного поведения на дороге.
4. Доставить детям радость, вызвать хорошее настроение, закрепить уверенность в своих силах.
5. Дать воспитателю возможность оценить свой труд по привитию у ребенка положительных привычек в выполнении основных правил поведения на дороге и сделать вывод по улучшению такой работы с детьми.

В педагогическом обследовании по правилам дорожного движения четко определены:

- форма - игровая;
- основные требования - задания направлены на определения у детей уровня овладения основными знаниями и умениями, необходимыми детям при прохождении материала по каждому разделу по ПДД. Выполнение этих заданий предполагает освоение детьми на определенном уровне содержания раздела.

Дети и родители заранее оповещаются о дате педагогического мониторинга. Перечень вопросов проведения доводятся до родителей. Проводится педагогическое обследование в сентябре и мае.

Варианты педагогического обследования различны:

- вопросы и ответы, поставленные воспитателем, с заключительной беседой;
- утренники, праздники, развлечения по правилам безопасного поведения на дороге;
- вечера вопросов и ответов;
- вечера загадок и отгадок и т. д.

По итогам мониторинга уровень усвоения дошкольниками правил дорожного движения было выявлено, что уровень подготовки воспитанников по отдельным разделам программы значительно возрастает. Дети усвоили правила поведения на улице и в общественном транспорте. Умеют применять полученные знания в играх, развлечениях и

повседневной жизни. В старшей группе высокий уровень дети показали в такой образовательной области как художественное творчество. Рисунки детей по этому разделу отличаются содержательностью и актуальностью. В беседах с детьми было отмечено владение детьми не только знаниями по этому разделу, но и умением составлять связные, логически правильно выстроенные рассказы по данным разделам, отмечалось владение детьми необходимой информацией. Уровень организации игровой деятельности по данным разделам был отмечен не только наличием необходимых знаний, знанием ролевых действий, но и правильно подобранным оснащением предметной среды с наличием необходимого игрового материала.

Уровень проведения занятий и вечеров - развлечений показал высокую заинтересованность детей этим разделом программы. Дети с удовольствием и высоким уровнем подготовки исполняли стихи, песни и танцы по данному разделу программы. Уровень подготовки детей по различным разделам программы в Большое внимание уделяя применению полученных знаний в повседневной жизни. С этой целью мы используем игры с правилами (дидактические, настольные, познавательные, спортивно-соревновательные), досуги, развлечения, кукольные спектакли. Наибольшее распространение получила сюжетно-ролевая игра, в которой дети учатся правильному поведению на улице и правильному взаимоотношению друг с другом. Нами разработаны авторские игры, занятия, беседы, развлечения, кроссворды, выступления агитбригад, театрализованные представления.

Взаимодействие с родителями

Работа по усвоению детьми правил безопасного движения эффективна только при условии его сотрудничества в этом вопросе с родителями.

Нами используются разные формы взаимодействия с родителями: родительские собрания с приглашением инспектора ГИБДД, совместные досуги, совместное оформление фотовыставок и др.

В родительских уголках каждой возрастной группы имеется иллюстративный материал и рекомендации для родителей по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма. Систематически оформляются выставки совместного творчества детей и родителей.

Обучение детей правилам дорожного движения происходит в тесном сотрудничестве с ГИБДД

Наше дошкольное учреждение тесно сотрудничает с сотрудниками Железноводского ГИБДД, сотрудники ГИБДД проводят беседы с педагогами, родителями, детьми по

профилактике дорожно - транспортного травматизма, участвуют а педагогических мероприятиях, родительских собраниях, детских мероприятиях по правилам дорожного движения. Ведет пропаганду через памятки, листовки по вопросам безопасного поведения на дорогах. Даёт консультации по созданию развивающей среды. Инспектор по пропаганде безопасности дорожного движения капитан полиции Терсагаков Михаил Юрьевич присутствовал на детском мероприятии «В стране дорожных знаков» и на родительском собрании «Безопасность детей на дорогах». Он не только увидела, что дети знают дорожные знаки, но и понимают их схематическое изображение для правильной ориентации на улицах и дорогах. Михаил Юрьевич отметил, что «формировать у детей навыки и умения наблюдения за дорожной обстановкой и предвидеть опасные ситуации, умения обходить их, а в случае попадания в такие ситуации выходить из них с меньшим вредом для себя и окружающих - это не всё, нужно воспитывать дисциплинированность и сознательное выполнение правил дорожного движения, культуру поведения в дорожно - транспортном процессе». Родителям воспитанников он рассказал о необходимости соблюдения безопасности детей на дорогах, о необходимости приобретения кресел для безопасной перевозки детей.

Предметно – развивающая среда по обучению детей правилам дорожного движения

В обучении правилам дорожного движения очень важное значение имеет привитие детям практических навыков поведения на дороге, и здесь одной из важнейших форм обучения является игра. Игра не только развлечение, она обучает творчеству, развивает ум, делает более доступным содержание предмета, в данном случае ПДД. Для проведения игровых мероприятий большое внимание мы уделяем созданию предметно – развивающей среды по обучению правилам безопасного поведения в группах и на территории детского сада. В детском саду имеется специальная площадка для практической деятельности, игр и соревнований по правилам дорожного движения, которая включает в себя дорожную разметку пешеходных переходов и пространства для кругового движения детского транспорта, где устанавливаются переносные дорожные знаки и светофоры на перекрестке.

Реализуя программные требования для проведения занятий, игр, бесед в каждой возрастной группе созданы специальные уголки по правилам безопасного поведения детей на дороге.

Содержание уголков безопасности дорожного движения в группах

Во второй младшей группе продолжаю работу с детьми по распознаванию транспортных средств, дети знакомятся с правилами поведения в общественном

транспорте, закрепляют умение различать красный, жёлтый, зелёный цвета, знакомятся с понятиями «тротуар» и «проезжая часть». Детей определяют, из каких частей состоят машины. Следовательно, в игровом уголке имеется (рис. 1):

Набор транспортных средств

Иллюстрации с изображением транспортных средств

1. Кружки красного и зелёного цвета, макет пешеходного светофора
2. Атрибуты к сюжетно-ролевой игре «Транспорт» (разноцветные рули, шапочки разных видов машин, нагрудные знаки, жилеты с изображением того или иного вида транспорта и т.д.)
3. Дидактические игры «Собери машину» (из 4-х частей), «Поставь машину в гараж»,
«Светофор».
4. Картинки для игры на классификацию видов транспорта «На чём едут пассажиры»,
«Найти такую же картинку».
5. Простейший макет улицы (желательно крупный), где обозначены тротуар и проезжая часть
6. Макет транспортного светофора (плоскостной).

Для ребят средней группы новым появилось - разговор о пешеходном переходе и его назначении, правостороннем движении на тротуаре и проезжей части. Кроме того, дети 4-5 лет уже чётко представляют, что когда загорается зелёный сигнал светофора для пешеходов и разрешает им движение, для водителей в это время горит красный - запрещающий сигнал светофора. Когда загорается зелёный сигнал для водителей и разрешает движение автомобилей, для пешеходов вспыхивает красный сигнал. Уголок безопасности дорожного движения пополняется макетом светофора с переключающимися сигналами, действующий от батареек, дорожные знаки (светофор, пешеходный переход), дидактические игры «Найди свой цвет», «Собери светофор». На макете улицы наносится пешеходный переход (рис. 2)

В старших группах ребята узнают о дорожном движении много нового. Именно в этом возрасте происходит знакомство с такими большими и сложными темами, как «Перекрёсток», «Дорожные знаки». Следовательно, в уголках безопасности дорожного движения имеются (рис. № 3, № 4):

1. Макет перекрёстка, с помощью которого ребята могут решать сложные логические задачи по безопасности дорожного движения, отрабатывать навыки

безопасного перехода проезжей части на перекрёстке.

2. Также имеется набор дорожных знаков, в который входят такие дорожные знаки, как: информационно-указательные - «Пешеходный переход», «Подземный пешеходный переход», «Место остановки автобуса и (или) троллейбуса»; предупреждающие знаки - «Дети»; запрещающие знаки - «Движение пешеходов запрещено», «Движение на велосипедах запрещено»; предписывающие знаки - «Пешеходная дорожка», «Велосипедная дорожка»; знаки приоритета - «Главная дорога», «Уступи дорогу»; знаки сервиса - «Больница», «Телефон», «Пункт питания» и др. Имеются мелкие знаки на подставках, для работы с макетом, и более крупные знаки на подставках для творческих, ролевых игр.

3. Дидактические игры: «О чём говорят знаки?», «Угадай знак», «Где спрятался знак?», «Перекрёсток», «Наша улица», и др. Кроме того, детей старших групп знакомим с работой регулировщика.

В уголке ПДД имеются схемы жестов регулировщика, дидактическая игра «Что говорит жезл?», атрибуты инспектора ДПС: жезл, фуражка.



Рисунок 1.



Рисунок 2.



Рисунок 3.



Рисунок 4.

Автоплощадка в МБДОУ «Детский сад № 13 «Янтарь» для практических - занятий с детьми

Работу на автоплощадке мы начинаем проводить с младшей группы, выделяя самые важные правила и постепенно их усложняя. Привить навыки безопасного поведения на дороге, только рассуждая об опасности, нельзя.

На автоплощадке с использованием велосипедов, детских машин, пешеходов создаём определенные дорожные ситуации с последующим их разбором и анализом, проводим самые результативные практические занятия и сюжетные игры.

Автоплощадка на территории нашего детского сада отвечает следующим требованиям:

- автономность, т.е. такая площадка находится вне участков и игровых площадок и предназначаться для проведения практических занятий по правилам дорожного движения.
- наличие элементов дороги: проезжей части, тротуара, наличие дорожной разметки, пешеходного переход, разделительной линии, наличие (выносных) светофоров, дорожных знаков и других атрибутов для игры.

Практические занятия с детьми на улице имеют свою специфику: они служат только для закрепления знаний, полученных на непосредственно образовательной деятельности, не должно быть долгих рассказов и объяснений воспитателя, ведь самое главное - это практические действия самих детей. Чем меньше группа детей, тем качественнее занятие. Практические занятия с дошкольниками на автоплощадке позволяют решить несколько, но очень важных принципов:

1. Дети не заучивают правила, а начинают их понимать (принимать), превращая в прочные навыки;

2. Идет обучение не правилам дорожного движения, а правилам безопасного поведения на дороге;

3. Детям на автоплощадке, в реальной дорожной обстановке рассказываются и объясняются нормы поведения на дороге;

4. Практические занятия проводятся ежедневно, а не только по графику и плану;

Именно на автоплощадке у ребенка развивается: координация, внимание, наблюдательность, реакция и т.д. Эти качества очень нужны для безопасного поведения на улице.

С детьми можно упражняться в заданиях по определению расстояния (близко-далеко, дальние-ближе), скорости (быстрее-медленнее), размеров (больше -меньше).



Рисунок 5.



Рисунок 6.

Принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок проникает их чувствами и целями сопереживает им, а это означает развитие у него человеческих «социальных» эмоций, начало нравственности.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина. Р.Б. «Основы безопасности детей дошкольного возраста»: Просвещение, 2007.

2. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина. Р.Б. «Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста»- М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. - 160 с.

3. Авдеева, Н.Н. Князева О.Л. «Безопасность на улицах и дорогах: Методическое пособие дл работы с детьми старшего дошкольного возраста». - М.: ООО «Издательство

АСТ-ЛТД», 1997.

4. Белая К.Ю. Я и моя безопасность. Тематический словарь в картинках: Мир человека. - М.: Школьная Пресса, 2010. – 48.
5. Вдовиченко Л.А. «Ребенок на улице», «Детство-пресс», 2008.
6. Зубенко ,Р. Г. Болтенко С И «Обучение дошкольников правилам дорожного движения» Ставрополь СКИПКРО, 2005.
7. Кирьянов В.Н. «Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма» методическое пособие,- М., «Тритий рим», 2007.
8. Майорова Ф.С. « Изучаем дорожную азбуку», М., « Издательство Скрипторий 2003», 2005.
9. Поддубная Л.Б. « Правила дорожного движения подготовительная группа», - Волгоград, « Корифей», 2009.
10. Храмцова Т.Г. «Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста» Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2005.
11. Шорыгина Т.А. Правила пожарной безопасности детей 5-8 лет. - М.: Сфера, 2005.

УДК: 37.082

ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЛИГИИ И РЕЛИГИОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СВЕТСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ.

Тюляева Т.И., к.и.н., доцент, АПКППРО, E-mail: tyulyaeva@apkpro.ru
Москва, Россия

Аннотация. В статье речь идет об истории преподавания религии и религиоведения, практике и опыте изучения данных предметов, о школьной политике в отношении религиозного и религиоведческого образования как основы воспитания подрастающего поколения в разных странах.

Ключевые слова: религиоведение, образование и религия, духовно-нравственное развитие, история школы – история преподавания религии, модели изучения религий.

THE HISTORY OF THE TEACHING OF RELIGION AND RELIGIOUS DISCIPLINES IN SECULAR EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA AND ABROAD.

Tyulyaeva T. I., PhD, assoc.prof., APK IPPRO, E-mail: tyulyaeva@apkpro.ru
Moscow, Russia

Abstract. The article focuses on the history of the teaching of religion and religious studies, practices and experiences of studying these subjects on school policy in relation to religious and theological education as the Foundation of educating the younger generation in different countries.

Keywords: religious studies, education and religion, spiritual and moral development, the history of the school – the history of teaching religion, models for the study of religion.

Перемены, происходящие в социально-экономических системах, начиная с последней трети XX – начала XXI вв., проявление новых тенденций в рамках глобализации мира и развития социума связаны с возникновением новой образовательной сферы, которая обращается к опыту различных социальных и гуманитарных наук, расширяя познавательную ситуацию. «Развитие коммуникативных практик в информационном обществе, появление новых смыслов и духовных ориентаций оказывают влияние на трансформацию глобальных и локальных процессов, связанных с религией и религиозным сознанием» (1). В 90-х гг. XX века в России в сфере науки и образования произошел переход от «научного атеизма» к религиоведению, от идеологически нагруженной критики религии к ее научному и философскому осмыслению (2).

В свете модернизации российского образования особенную актуальность приобретает выявление и обоснование перспектив и границ использования в учебных программах специфических предметов, непосредственно связанных с религиоведческим

образованием, конфессиональной ориентацией учащихся. Этот факт – не каприз чиновников и педагогов, а требование времени. В современных условиях, когда во всем мире произошел ощутимый рост интереса к национально-культурным и религиозным ценностям, необходимо воспитание детей и молодежи в духе толерантности, уважения традиций и культуры других народов. Воспитанию подрастающего поколения объективно будет способствовать ориентирование их на морально-этические, духовно-нравственные ценности, заложенные в верованиях различных религий.

В последнее время между государством и религией сложились взаимно доверительные отношения, основная линия которых проходит в области культуры, образования и воспитания. Это позволяет заполнить духовный вакуум 90-х гг., вернуть в образовательный процесс его важнейшую компоненту – воспитательную. Важно не упустить из виду некоторые позиции:

1. Сегодняшнее «вымывание» из массового сознания традиционных норм и ценностей привело многие социальные слои к психологической депрессивности, социальной инертности, бездуховности. Это негативно сказывается на состоянии общества в целом, т.к. аксиологические ориентиры личности не могут быть сведены только к демократическим западным ценностям.

2. С подобной ситуацией столкнулась не только наша страна. Попытки «вернуть» обществу традиционные национальные ценности, моральные установки через систему образования осуществляются сегодня по всему миру – от Египта до Китая, от Греции до Аляски. Многие страны при этом ориентируются на поддержание в образовании откровенно конфессиональных компонентов.

3. Специфика российского общества требует большой осторожности и вместе решительности в проведении подобной образовательной политики. Тем более, что сегодня существует целый ряд дисциплин «конфессионально нейтральных» и вместе с тем помогающих формированию духовно-нравственных установок личности обучающегося: история, литература, мировая художественная культура, культурология, религиоведение, философия и т.д. (3).

Укрепление и развитие отечественной системы духовного образования является важным шагом на пути духовной безопасности России. Граждане нашего государства, связывающие себя с той или иной традиционной для России конфессией, должны иметь возможность свободно получать адекватную информацию о принципах духовной жизни, как их понимает традиционная религия, а также иметь возможность изучения ее истории и традиций в учебных организациях всех уровней. В отрыве от духовно-нравственных и

религиозных традиций, этнических особенностей народов России трудно формировать мировоззренческие аспекты личности гражданина. Знание основ вероучений дает гарантии взаимопонимания, сохраняет и укрепляет межнациональные и поликультурные отношения, связывающие всех граждан страны.

Отечественные ученые (историки, этнографы, философы, психологи, языковеды) и преподаватели-практики не оказались в стороне от процесса становления и развития знаний о религии, нравственности, духовности.

Разрабатывается концепция религиоведения как научной и учебной дисциплины, предлагаются определения предмета, методов, разделов, строения и структуры данного курса; выявляются основания целостности, единства, интегрирования знаний в религиоведении как комплексной дисциплины; подготавливаются учителя и преподаватели, издаются учебники и учебно-методические пособия по истории религии, основам религиоведения для вузов и общеобразовательных учреждений

Решение о введении в 4-х классах общеобразовательных учреждений обязательного курса «Основы религиозных культур и светской этики» положило конец спорам о том, надо ли преподавать такие предметы. Но вопросов меньше не стало: как, кому, зачем, чему будут учить школьников? Опыт изучения в школах таких предметов не является новым для России, да и подобная практика распространена за рубежом.

Понятно, что на самом первом этапе образования школа имела в основном религиозный характер, главной целью обучения считалась подготовка к духовному служению. В период реформатора Петра Великого создавались такие школы, которые давали бы знания, полезные для преобразования государства, его экономического развития. Преподавание вероучения в специальных школах не входило в учебную программу.

Постепенно с середины XVIII века изучение религий возвращается в школу и рассматривается как основа воспитания подрастающего поколения. В программы, которые составлял Священный Синод, были включены богословские науки. Правление Екатерины II связано со школьной реформой, которая уделяла большое внимание воспитанию, опирающемуся на религиозные основы. Устав народных училищ содействовал с одной стороны религиозному, с другой – гражданскому воспитанию.

К началу XIX века в России начинает складываться система народного образования, формируются новые методы обучения и воспитания. Для школьной политики в отношении религиозного обучения характерны следующие черты:

- признание необходимости религиозного обучения и воспитания во всех типах школ;

-активное привлечение приходского духовенства к преподаванию закона Божия; преподавание религиозных предметов рассматривалось как нравственное образование. Главным предметом христианского воспитания стало изучение Евангелия.

Реформы Александра II коснулись всех сфер общественной жизни, в том числе и образования. В связи с освобождением крестьян духовенство считало своим долгом участие в морально-религиозном воспитании народа. Повсеместно открывались церковно-приходские школы, которые имели одинаковую учебную программу: обучение Закону Божию, чтение церковных и гражданских книг, церковное письмо и чтение. Это должно было утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространить полезные знания. Но апологетика христианского учения и православное богословие не входили в религиозное преподавание.

Вопросы образования занимали большое место в думских дебатах начала XX века. Было признано преподавание Закона Божия обязательным не только для православных, но и для представителей других конфессий. Обучать религии должны были клирики или люди с богословским образованием. В дореволюционной России изучение закона Божия, т.е религиозное, конфессиональное образование имело своей целью привести детей к религиозной практике, согласия со своей религиозной группой. Сегодняшний учитель же, ведущий уроки истории религии, культуролог или религиовед, историк или обществовед исследуют религиозные культуру и традиции, знания, опыт.

После декрета Советской власти об отделении от 20 января 1918 года об отделении церкви от государства и школы от церкви начинается история советской школы: церковь была отстранена от образования (4).

Таким образом, мы видим, что преподавание религии, как и история школы, прошло несколько этапов. От обучения религии как единственной формы учебы до исключения из образовательных учреждений всяких основ религиозных знаний. Главный вывод: история российской школы показывает, что государство, политический режим всегда возлагали на систему образования главные надежды в деле воспитания граждан. Однако практика и опыт показывают: одно лишь увеличение количества уроков, отводимых на предметы духовно-нравственного содержания, не решают поставленных той или иной властью задач.

В современном мире существует много методик преподавания религии, истории религии, религиоведения в школе с целью воспитания религиозной толерантности, уважения позиций и взглядов приверженцев разных религий, воспитания веротерпимости. Например, в Великобритании – это метод «внутреннего вживания». В государственных школах, в которых работают светские педагоги на уроках религии, имеющих целью

воспитать у учеников уважение к разным религиям, рассказывается о религии и религиозной культуре вообще, о нравственно-этическом содержании, даются сведения о тех религиях, приверженцы которых проживают в современной Великобритании: индуистах, сикхах, буддистах, православных, мусульманах.

Задача такого метода состоит в том, чтобы дать возможность ученику пережить то, что происходит с тем или иным верующим, с его внутренним миром, проникнуть во внутреннее содержание религиозной традиции посредством включения в учебный процесс материальных предметов иного религиозного опыта: иконы, кресты, колокольчики, пасхальные яйца и т.д.(5). Этот метод с успехом применяется и в российских школах и не только при изучении модуля «Основы мировых религиозных культур», но с определенной корректировкой и в процессе изучения конфессиональных религиозных культур (православие, ислам, буддизм, иудаизм).

Одним из принципов введения курса «Основы религиозных культур и светской этики» является как сказано в документах Минобрнауки России, «содействие межконфессиональному сотрудничеству и взаимному уважению», что вполне соответствует духу современности, инновационным процессам, происходящим не только в нашей стране, но и за ее пределами. Уроки по изучению разных религиозных культур на должны разделять учащихся по конфессиональному признаку, а, напротив, должны учить детей уважению и признанию других религий.

Обновленное осмысление предназначения образования связано с подготовкой специалистов в области духовно-нравственного развития личности обучающихся. Формированием у школьников ценностного мира осознания ими своего жизненного предназначения. В современном мире очевидна необходимость ознакомления учащихся, студентов, педагогов (в системе повышения квалификации) с теоретическими и практическими элементами изучения религии и религиоведения. Следует, безусловно, различать понятия «обучение религиям» (исламу, православию, буддизму, иудаизму) и «изучение религии», что и делается в нашей школе, не нарушая принципа светскости образования (Конституция Российской Федерации, ст.14). (6)

Современный зарубежный опыт преподавания религии (обучение) или религиоведения (изучение) в светских образовательных организациях многовариантен. В образовательной политике подавляющего большинства стран Европы и мира осуществляется приобщение школьников к духовным и культурным ценностям традиционных религий. Формы реализации прав человека, прав учащихся и их родителей

на получении образования в соответствии с ценностями своей страны, национальной культуры, а также с убеждениями, принятыми в семье, многообразны.

1. Обучение только одной единственной религии: это европейские монорелигиозные христианские или мусульманские страны - Греция, Иордания, Польша, Италия, Испания. Канадская провинция Квебек предлагает ученикам курс католицизма, который может быть заменен курсом этики. В Греции, где церковь не отделена от государства, ученик либо находится на уроке, но не аттестуется по предмету, либо просто посещает школьную библиотеку. В любом случае замена занятий по религии чем-то другим согласовывается с родителями.

2. Изучение одной или нескольких религий или этики по выбору ученика и его родителей. Например: **Греция** - религия или этическое воспитание; **Испания** – католицизм, иудаизм, ислам; **Филиппины, Бельгия** - изучение религии на выбор. Уроки ведут светские педагоги, прошедшие специальную подготовку.

3. Предмет обязателен для школы и не обязателен для ученика. **Португалия, Австрия**: как альтернатива - свободное время.

4. Исключение религиозного образования из образовательного учреждения. Например: **Албания, Дания, Индия, Колумбия, Монголия, Чехия, Швейцария**.

5. Изучение религиоведения и этики. Религиоведение изучается в школах **Великобритании, Нидерландов, Венгрии, Финляндии, Норвегии, Швеции**. В программах преобладает история христианства и обзор этических принципов. В основном эти курсы преподают учителя школ, но в Финляндии занятия по религиоведению ведут духовные лица.

6. Изучение только светской этики: **Тайвань**.

7. Интеграция знаний о религиях в общеобразовательные предметы. В **Японии** синтоизм изучают в курсе родного языка, буддизм и христианство - на уроках истории. В Китае в курсе древней истории изучается конфуцианство (4).

Практика изучения религии не противоречит законам светского государства. Например:

Норвегия. Конституция, ст.2: «Евангелическая или лютеранская религия является официальной религий. Граждане, исповедующие ее, должны воспитывать своих детей как ее последователей».

Литовская Республика. Конституция, ст .40: «Государственные учебно-воспитательные учреждения являются светскими. В них по желанию родителей ведется обучение закону Божьему».

Греция. Конституция, ст. 16: «Образование составляет основную задачу государства. Оно включает нравственное, культурное, профессиональное и физическое воспитание греков, а также развитие их национального и религиозного самосознания и формирования их свободных и ответственных граждан».

ФРГ. Конституция, ст. 7: «Религиозное обучение является обязательным предметом в государственных школах, за исключением конфессиональных школ. Религия преподается, но посещение таких уроков свободно и необязательно». Церковь здесь не так резко отделена от государства, как в США, но с другой стороны не пользуется такими привилегиями, как в Англии, Шотландии, Швеции. Государство и церковь регулируют свои отношения государственным церковным правом.

США. В Америке фактически нарушается принцип отделения Церкви от государства, поскольку в ряде штатов специально оговариваются привилегии религии.

Италия. По согласованию Министерства образования и местных епархий в школах преподается Закон Божий и ведет их священник.

Испания. В огромном большинстве школ католической Испании преподается католическая религия. В частных школах по закону необязательно посещать уроки какой-либо религии (7).

Таким образом, проблема преподавания религии в школе актуальна во всех странах и опыт ее многовариантен. В некоторых странах изучается религия, в других – история религий, в третьих – этика. Но какая бы модель не избиралась для обучения детей, наличие подобной дисциплины (предмета, курса, модуля) в школьной программе показывает, что религия, мораль, нравственность не существуют отдельно от общества, а тесно связаны с ним. Главной целью учебно-воспитательного процесса наряду с адаптацией в социуме, успешной реализацией потенциала личности, определенного багажа знаний и навыков является формирование духовной, нравственной личности.

Список литературы:

1. Дмитриева Н.К., Моисеева А.П. Религиоведение в контексте современной эпистемологии. /Вопросы религии и религиоведения. Вып.2: Исследования. Сост. и общ.ред. В.В.Шмидта, И.Н.Яблокова. – М.:МедиаПром», 2010.
2. Красников А.Н. Методологические проблемы религиоведения. М., 2007.
3. Силантьева М.В. Конфессиональные аспекты реформы развития образования. /Вопросы религии и религиоведения, стр.542.

4. Теплова Е.Ф. Опыт преподавания религиоведческих дисциплин в общеобразовательной школе. /Вопросы религия и религиоведения, стр. 515.
5. Григоренко А.Ю. Религиоведение и духовно-нравственное воспитание в школе. /Вопросы религия и религиоведения, стр.524.
6. Тюляева Т.И. Курс «Основы религиозных культур и светской этики»: учебное содержание и внеурочные мероприятия» //Преподавание истории и обществознания в школе. №3, 2013.
7. Тюляева Т.И. Духовно-нравственные и социальные ориентиры в образовании: приоритеты, возможности, поиски./Тюляева Т.И. Образование в поликультурном пространстве. – Saarbrücken, Deutschland.: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.