

*Актуальные проблемы
образовательного
менеджмента*

Коллективная монография



**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
МЕНЕДЖМЕНТА**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**ЧЕЛЯБИНСК
2018**

УДК 371
ББК 74.04
А – 43

Актуальные проблемы образовательного менеджмента [Текст]: коллективная монография / ред. коллегия: Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова, Е.В. Гнатышина; отв. редактор З.М. Большакова. – Челябинск: Цицеро, 2017. – 144 с.

ISBN 978-5-91283-917-7

Коллектив авторов: В.Н. Антонов, Е.А. Василенко, Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Л.Р. Салаватулина, М.В. Циулина, Н.С. Шкитина, Е.А. Зеленкова, Т.П. Куркина, С.А.

Рецензенты: И.О. Котлярова, доктор педагогических наук, профессор; П.Г. Рябчук, кандидат экономических наук, доцент.

Монография представляет сущность проблемы управления развитием образовательных организаций в ситуации непрерывного образования и понимании психолого-педагогических механизмов его реализации на различных уровнях и в разнообразных формах образования: дошкольном, общеобразовательном, специальном и высшем; в условиях спланированной формы образования (ФГОСов) и дополнительного образования детей.

Вопросы методологии и теории управления представлены оценкой проблемы особенностей управления в условиях современного смысла механизмов реализации принципа непрерывности, культуры руководителя, современных аспектов формирования цифровой экономической культуры; процесса социализации и воспитания обучающихся различных уровней.

Монография представляет интерес для руководителей образовательных организаций, преподавателей вузов, учителей и магистрантов.

Печатается по решению кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Утверждено на заседании кафедры педагогики и психологии, № 3 от 09.11.2017 г.

ISBN 978-5-91283-917-7

© Коллектив авторов

© Издательство «Цицеро»

Предисловие

Трансформация образовательной системы предполагает осуществление целого комплекса мероприятий, который бы служил механизмом реализации поставленных задач. Процесс реформирования образования ориентирован обычно на реформирование содержания обучения, изменение учебно-методического обеспечения и трансформацию организационной структуры модели различных образовательных организаций. Более глубокая реформа, процессы обновления системы образования актуализировали вопросы управления школой как условие, обеспечивающее новое качество образования.

Современное управление образовательными организациями своими существенными характеристиками призвано сохранять и увеличивать темпы экономического роста в условиях существенных финансовых, экономических, инновационных изменений в рамках народного хозяйства, его отраслей, комплексов, расширять средне-, долгосрочные границы реальности достижения необходимых результатов и уровней эффективности, предоставлять возможность образованию своевременно адаптироваться к изменениям конъюнктуры на рынке образовательных услуг, рационально осуществлять взаимодействия элементов систем перспективного и стратегического управления на федеральном, региональном и местном уровнях управления. Одна из программных задач, стоящих перед современной школой, – это совершенствование менеджмента в образовании, в том числе внедрение принципов корпоративного управления, формирование системы партнерства в образовании.

Поэтому соединение текущего, перспективного и стратегического управления развитием образовательных организаций в единой системе с общими и индивидуальными взаимодействиями элементов каждого из видов управления для достижения основной цели учебных заведений – обеспечить равновесность предложения и спроса на образовательные услуги данного сегмента рынка, динамику роста их объемов выступает одним из основных условий научной обоснованности создания системы управления образовательными организациями.

С этим связано порождение новых представлений о сущности управления, состоящих в создании условий педагогам для инновационного изменения образовательной практики. Управление в сфере образования приобретает черты патисипативности, становится полисубъектным.

Не случайно поэтому исследователи отмечают, что современному менеджеру образования должны быть присущи: профессиональная образованность, стратегическое мышление, стремление к инновациям и коммуникативные качества, концептуально-рефлексивное отношение к профессиональной деятельности. Необходимость последовательного осуществления воздействий со стороны субъекта управления продиктовано усиливающейся нестабильностью внешней среды, ее возрастающим влиянием, превосходящим во времени ответную реакцию образовательных организаций на происходящие внешние и внутренние изменения.

Модернизация системы образования требует руководствоваться новыми подходами к его развитию. Среди них выделяется переход от общественных приоритетов к приоритетам личности. В жизни любого цивилизованного государства человек стал главным фактором его развития и процветания.

Таким образом, несмотря на актуальность совершенствования системы управления образовательными организациями, вопросы, связанные с внедрением ведущих принципов образовательного менеджмента в практику в контексте социально-экономических изменений изучены пока явно недостаточно.

Настоящая монография посвящена теоретическим и практическим аспектам исследования проблем образовательного менеджмента на современном этапе; в ней представлены результаты исследовательской работы авторов по проблемам: общих вопросов менеджмента в образовании; особенностей менеджмента в высшей школе; особенностей менеджмента в общеобразовательной организации; особенностей менеджмента в организациях дополнительного образования.

В первой главе «ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ» рассматриваются вопросы формирования муниципальной корпоративной культуры.

В главе «МЕНЕДЖМЕНТ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ» поднимаются проблемы подготовки будущих педагогов к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми, готовности к инновационной деятельности выпускников педагогического университета, сопровождение самостоятельной работы студентов, управление эмпатийной подготовкой будущего учителя как условие ее эффективного управления, управления эмпатийной подготовкой будущего учителя.

Предметом исследования главы «МЕНЕДЖМЕНТ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ» становятся вопросы управления экологическим стрессом у учащихся старших классов в зонах экологического неблагополучия, а также рассмотрены проблемы управления процессом патриотического воспитания молодежи в условиях общеобразовательной организации.

Глава «МЕНЕДЖМЕНТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ» посвящена исследованию особенностей формирования мотивации детей в дополнительном образовании, решению вопросов управления формированием профессионализма педагогов дополнительного образования в условиях инновационного образовательного процесса.

В монографии излагается опыт решения поставленных задач. Теоретико-методологические и эмпирические аспекты, синтезируемые в этом опыте, обеспечивают возможность практической реализации предлагаемых решений в области образовательного менеджмента в условиях разных типов образовательных организаций.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

ГЛАВА 1

МУНИЦИПАЛЬНАЯ КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА

УДК 32С
ББК 66.3(2)123

В.Н. Антонов

Аннотация. Глава посвящена рассмотрению вопроса влияния корпоративной культуры на управление муниципальным объединением.

Ключевые слова: муниципальная корпоративная культура, корпоративная власть.

В последние годы мы уже привыкли к тому, что государство рассматривается как аналог большой корпорации, где в роли акционеров выступают все граждане страны. В отличие от государства в целом, органы местного самоуправления воспринимаются как подобие самодеятельной общественной организации, поэтому некоторые исследователи склонны относить муниципалитеты к числу некоммерческих организаций третьего сектора, наряду с обществами собаководов и филателистов.

Между тем, несколько веков назад корпоративный характер муниципалитетов казался самоочевидным. Как отмечал в своей классической работе Макс Вебер: «В средние века город был скрепленной клятвой «коммуной» и считался в правовом смысле «корпорацией» [1, с. 340]. Ее члены, «квалифицированные как городские землевладельцы, несли особые повинности, выполняли определенные обязанности и обладали известными привилегиями: рыночной монополией, складочным правом, привилегиями в ремесле и правом на ремесленный банк, участием в городском суде, особым военным и налоговым положением» [1, с. 341]. Без корпоративных прав, местное сообщество не смогло бы решить

стоящие перед ним проблемы. В самом деле, «как частная корпорация община имела свое имущество, свое хозяйство, свой бюджет, улицы, дороги, водные пути, здания. Она владела также землей. По существу дела, общине принадлежало имущество, предназначенное для общественных потребностей» [6, с. 22].

Но специфической особенностью корпорации является ее до некоторой степени закрытый характер. «Вход» в состав корпорации не может быть абсолютно свободным. В противном случае совместные действия членов корпорации потеряют рациональный характер, поскольку их плодами могут воспользоваться те, кто не вкладывал собственных усилий и не нес расходов, связанных с реализацией корпоративных проектов. Иными словами, на повестку дня встанет известная проблема «безбилетника», для решения которой государство вынуждено содержать мощный аппарат насилия.

Кроме того, корпоративная власть по отношению к членам корпорации не может быть столь же широкой, как власть государства по отношению к своим гражданам, поскольку именно государство, по определению, сохраняет за собою монополию на применение легитимного насилия. Более того, корпорации создаются и распадаются на добровольной основе, а самым страшным наказанием, применимым корпоративной властью по отношению к ее членам может быть лишь исключение из ее рядов.

Поэтому коммунальные общины нередко устанавливали различные цензы, ограничивающие возможности доступа в их состав. Например, в уставе коммуны французского города Лаона в XII веке содержалось требование, согласно которому лица, принимаемые в состав коммуны, были обязаны в течение первого года выстроить дом, либо приобрести виноградник, либо доказать обладание определенным имуществом, чтобы в случае привлечения к суду иметь достаточное материальное обеспечение для уплаты штрафов [5, с. 80]. В этом случае община приобретала рычаги для воздействия на своих членов, а члены муниципальной корпорации – ощутимые стимулы для заботы об общинном благополучии, поскольку от этого зависело и их собственное благосостояние.

Впрочем, средневековые социальные технологии по понятным причинам не могут быть воспроизведены в XXI веке. Вопрос о том, входить или не входить в муниципальное сообщество более не стоит перед человеком, во всяком случае, в развитых индустриальных государствах. Каждый гражданин, желает он того или нет, является членом муниципального сообщества просто на том основании, что он проживает на его территории. При этом степень заинтересованности жителей в делах сообщества может быть очень разной, что проявляется, в частности, в период выборов в органы местного самоуправления.

Тем не менее, нельзя сказать, что муниципалитеты окончательно утратили характер корпораций. В руках муниципальных органов управления находятся различные ресурсы, в том числе собственность, приносящая доход. Собранные средства аккумулируются в бюджете для финансирования программ в интересах жителей муниципальной общины (членов корпорации). Другое дело, что основные средства, поступающие в распоряжение муниципалитетов, поступают, как правило, от государства. Это может быть часть налогов, собранных на территории муниципального образования, либо фиксированная сумма государственных субсидий. В любом случае, муниципалитеты получают эти средства в свое распоряжение с помощью фискального аппарата государства. Следовательно, муниципальная община в наше время представляет собою корпорацию с недобровольным членством, которая прямо или косвенно субсидируется государством.

Вместе с тем, муниципальная община очень многим отличается от прочих субсидируемых государством корпораций. Во-первых, это корпорация самоуправляющаяся, а во-вторых, она наследует традиции более древней, чем само государство. Роль местного самоуправления в политической системе современного общества не сводится к производству и распределению общественных благ. Именно на этом уровне формируется демократическая политическая культура, в основе которой лежит возможность непосредственного участия граждан в социальном управлении, отсутствующая на более высоких уровнях социальной организации. Но культура муниципальной демократии остается при этом корпоративной культурой в том же самом смысле, в котором складываются

ся базовые культурные нормы в результате повторяющихся взаимодействий во всех стабильных организациях.

Проблема корпоративной культуры занимает важное место в составе теории общественных связей [4; 8]. При этом внимание исследователей данного феномена обычно концентрируется на взаимосвязях между ценностями членов корпорации и ее конкурентоспособностью. Солидарная корпоративная культура рассматривается экономистами как ценное и вполне измеримое качество компании, которое имеет конкретное финансовое выражение [11, с. 3–27]. Но в составе корпоративной культуры муниципальной общины можно выделить ряд специфических компонентов, характерных именно для нее.

Проблема корпоративной культуры в местных сообществах может быть рассмотрена в двух аспектах. Представительный орган местного самоуправления и его аппарат являют собою обычную иерархическую структуру, в которой используется особый стиль управления, и где, следовательно, существует особенная организационная культура. Но эта организационная культура является только одним из элементов муниципальной корпоративной культуры, понимаемой в широком смысле. Эта культура включает в себя совокупность ценностных установок, практик и стилей поведения всех членов муниципальной общины, а не только ее аппарата управления.

В качестве важнейшего параметра муниципальной корпоративной культуры можно выделить уровень общинной интеграции [10, с. 179–210]. Очевидно, что при низком уровне общинной интеграции возрастет уровень транзакционных издержек при организации любых совместных проектов. Общинная интеграция предполагает наличие у членов общины четкого и однозначного представления о границах местного сообщества, а также явного либо имплицитного чувства гордости за свою принадлежность к нему.

Вторым параметром муниципальной корпоративной культуры является уровень участия членов общины в делах сообщества. Как правило, этот параметр в значительной степени определяется предыдущим. Но возможна ситуация, когда низкий уровень участия в некоторых аспектах муниципального са-

моуправления может сочетаться с высоким уровнем общинной интеграции. Например, в рамках «традиционно-приходского» типа политической культуры, описанного в классической работе Г. Алмонда и С. Верба, стойкая приверженность к коллективным ценностям сочетается с безразличием по отношению к избирательным кампаниям [9, с. 115].

Третьим параметром муниципальной корпоративной культуры можно считать стандарты корпоративного управления. Открытость и прозрачность процедуры принятия решений, четкое разделение ответственности между различными органами муниципального управления, как правило, стимулируют рост участия членов сообщества в его делах [2, с. 340].

В современной России формирование муниципальной корпоративной культуры сталкивается с рядом трудностей объективного характера. Поскольку система местного самоуправления создавалась в 90-х годах путем законодательного регулирования «сверху», то взаимосвязь между юридически оформившимися муниципальными образованиями и местными сообществами утратила самоочевидный характер. В результате в некоторых случаях муниципалитет не закреплял юридически уже существующую общинную интеграцию, а пытался создавать общину «с нуля». Это характерно в первую очередь для петербургских (за исключением пригородов) и в несколько меньшей степени для московских муниципальных образований. Если границы муниципального образования проведены произвольно, и жители соседних домов на одной улице оказываются членами разных местных сообществ, то отсутствуют объективные основания для процесса общинной интеграции.

Низкий уровень участия граждан в муниципальном управлении в целом и муниципальных выборах в особенности отчасти связан с культурным наследием советского периода. Хотя демократические выборы за прошедшие 15 лет стали привычной процедурой, возможность с их помощью влиять на формирование политического курса по-прежнему не воспринимается многими как реальность. В стане с многовековыми традициями политической централизации только выборы общенационального уровня, освещаемые в федеральных СМИ,

привлекают всеобщий интерес. Как следствие, относительно невысокий уровень электорального участия фиксируется даже в высоко интегрированных местных сообществах (например, в небольших городах и поселках).

Наконец, стандарты корпоративного управления в муниципальных образованиях не могут существенно отличаться от доминирующих в российской экономике и политике практик. Закрепление в деятельности муниципальной власти принципов открытой публичной политики требует в качестве одного из основных условий наличия независимых от власти СМИ, заинтересованных в освещении местных проблем [3, с. 10]. Но такие СМИ не могут существовать без соответствующей экономической базы, а при низкой покупательной способности населения во многих регионах розничные продажи и реклама не способны обеспечить такую базу. СМИ, финансируемые либо субсидируемые из бюджета, способны позитивно влиять на уровень общинной интеграции, но не могут обеспечить прозрачности корпоративного управления.

«Надо признать, – отмечает губернатор Новгородской области М. Прусак, – что роль прессы в становлении гражданского общества сегодня в России ограничена, как и ее свобода, экономически. Жители муниципальных центров и деревенских глубинок в большинстве своем не имеют средств на подписку дорогих столичных изданий, содержащих прогрессивные идеи, равно как из-за отсутствия сигнала не смотрят «продвинутые» программы ведущих телевизионных каналов. Большая часть населения получает информацию и складывает свои представления из безальтернативной «районки»... Учитывая эти обстоятельства, органы государственной и муниципальной власти вынуждены оказывать финансовую поддержку местным изданиям, выделяя им дотации и предоставляя налоговые льготы. Не скрою, что у «благодетеля» в критические для него минуты всегда есть соблазн напомнить о своей доброте» [7, с. 340].

Проблема управления корпоративной культурой относится к числу вопросов, недостаточно изученных теорией менеджмента и связей с общественностью. Попытки прямолинейного вмешательства в организационные ценности могут быть чреваты непредсказуемыми последствиями. Для того, чтобы целенаправ-

ленно формировать корпоративную культуру, необходимо иметь четкое и обоснованное представление о желательном направлении изменений. Очевидно, что не существует единого набора ценностей, пригодного для любой организации в любой период времени. На первый взгляд кажется, что эффективной деятельности муниципалитета благоприятствуют максимально высокие уровни общинной интеграции, политического участия и прозрачности муниципального управления. Но в действительности этот вопрос более сложен. Максимальная общинная интеграция свидетельствует о том, что между членами сообщества и остальным миром существует непроходимая ценностная граница. Подобное случается с поселениями, созданными приверженцами тоталитарных сект, для которых весь мир делится на своих и чужих. В современном информационном обществе изолированные от окружающего мира общины не могут рассчитывать на процветание.

Стопроцентный уровень политического участия также является свидетельством социального неблагополучия. Такое участие возможно либо в период кризисов, затрагивающих каждого члена общины, либо под воздействием особо сильных стимулов (например, штрафов за уклонение от голосования), реализуемых в условиях очень жесткого политического режима, как правило, несовместимого с принципом свободы политической коммуникации.

Наконец, тотальная прозрачность управления попросту недостижима. Невозможно рассматривать публично все текущие вопросы. Кроме того, деятельность представительных муниципальных органов должна оцениваться по ее результатам, а результаты не всегда ощущаются моментально всеми членами сообщества. Следовательно, периоды дискуссий и выработки политического курса в местных сообществах должны чередоваться с периодами реализации намеченной программы. Тем не менее, для современной России описанные выше проблемы, связанные с чрезмерностью общинной интеграции, политического участия и прозрачности управления, пока кажутся не актуальными. Следовательно, на настоящем этапе становления российского местного самоуправления можно ориентироваться на увеличение описанных параметров муниципальной корпоративной культуры.

В целях реализации этой стратегии формирования муниципальной корпоративной культуры могут быть использованы многие средства из арсенала связей с общественностью в сфере бизнеса. Проще всего применить эти средства к работе органов муниципального управления (организационной культуры). В составе организационной культуры муниципалитета можно выделить следующие важнейшие элементы: модели принятия решений; принципы делового взаимодействия; структуру внутренней коммуникации.

Стратегические, тактические и оперативные решения в муниципалитете могут приниматься различными способами. Эффективный управленческий процесс предполагает четкое описание процедуры принятия решений в зависимости от характеристик проблемы. Принципиально важные решения стратегического характера должны приниматься на основе предварительного коллегиального обсуждения. Зато реализация принятых стратегических решений и их детализация в решениях тактических и оперативных не должна затягиваться в бесконечных обсуждениях и тормозиться взаимным перекалыванием ответственности. Поэтому после того, как стратегические цели поставлены, ответственность за формулировку прикладных задач и их решение должна делегироваться конкретным исполнителям. Степень свободы исполнителей должна быть достаточно высока, а контроль необходимо осуществлять по результатам работы, не вмешиваясь в детали без особой необходимости. Вместе с тем механизмы «обратной связи» в организации должны непрерывно обеспечивать информационный обмен, поскольку проблемы всегда легче решать в момент их зарождения.

Конечно, эти рекомендации носят достаточно общий и очевидный характер, но их воплощение в жизнь представляет собою не самую простую задачу для руководства муниципалитета. В каждом органе муниципальной власти возникает свой особый управленческий стиль, обусловленный как организационной культурой муниципалитета, так и корпоративной культурой общины. Поэтому обобщение реального опыта формирования корпоративных культур в российском местном самоуправлении является насущной задачей, как для ис-

следователей муниципальной политики, так и для специалистов в области связей с общественностью.

Таким образом, на основании анализа феномена муниципальной корпоративной культуры как элемента муниципального дискурса, мы приходим к следующим выводам:

В Западной Европе муниципалитет исторически представлял собою корпорацию, возможность членства в которой была обусловлена наличием собственности. Община обладала рычагами для воздействия на своих членов, а члены муниципальной корпорации имели ощутимые стимулы для заботы об общинном благополучии.

В современном обществе муниципальная община представляет собою корпорацию с недобровольным членством, которая прямо или косвенно субсидируется государством. Поэтому культура муниципального сообщества является корпоративной культурой в том же самом смысле, в котором складываются базовые культурные нормы в результате повторяющихся взаимодействий во всех стабильных организациях.

В составе муниципальной корпоративной культуры можно выделить совокупность ценностей членов локального сообщества и стиль деятельности его управленческого аппарата. Важнейшими ее параметрами являются уровни общинной интеграции и участия членов сообщества в его управлении.

Ключевое понятие дискурсивных стратегий муниципального менеджмента – эффективность. Но многочисленные попытки разработки объективных критериев оценки муниципального управления не принесли удовлетворительных результатов. Поэтому удовлетворенность избирателей, выражаемую с помощью процедуры конкурентных выборов, можно считать основным индикатором эффективности политического управления, как государственного, так и муниципального. Исторически европейские муниципалитеты возникли в форме корпораций, и современные муниципальные образования сохраняют некоторые черты, свойственные корпорациям. Поэтому анализ муниципальной корпоративной культуры входит в состав современного муниципального дискурса. Об-

щинная интеграция, участие членов локального сообщества в муниципальном управлении и стиль деятельности собственно управленческих органов (в особенности, степень понятности и прозрачности управленческого процесса) образуют три важнейших параметра муниципальной корпоративной культуры.

Библиографический список

1. Вебер, М. Избранное. Образ общества [Текст] / М. Вебер; пер. с нем. – М.: Юрист, 1994. – 704 с.
2. Вилер, К. Без эффективной коммуникации нет эффективного управления. Отличительный облик и имидж местной администрации [Текст] / К. Вилер; пер. с англ. – Обнинск: Ин-т муниципального управления, 2002. – 56 с.
3. Выстраивание отношений между муниципалитетами, общественностью и СМИ [Текст]. – Новосибирск: Новосибирская школа гражданского общества, 2001. – С. 10.
4. Капитонов, Э.А. Корпоративная культура [Текст]: (социологический аспект) / Э.А. Капитонов, А.Э. Капитонов. – Ростов н/Д.: Росиздат, 2001. – 384 с.
5. Графский, В.Г. Институты самоуправления [Текст]: историко-правовое исследование / В.Г. Графский, Н.Н. Ефремова, В.И. Карпец; отв. ред. Л.С. Мамут. – М.: Наука, 1995. – 301 с.
6. Постовой, Н.В. Местное самоуправление. Проблемы и перспективы [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Постовой. – М.: Юрист, 2002. – 335 с.
7. Прусак, М.М. Местное самоуправление в России: проблемы становления [Текст] / М.М. Прусак // Гражданское общество и реформа местного самоуправления в России: сб. материалов III Рос. общественно-науч. форума; под ред. В.А. Ачкасова, Р.И. Гайнутдинова. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003. – С. 169.
8. Спивак, В.А. Корпоративная культура. Теория и практика [Текст] / В.А. Спивак. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
9. Almond G., Verba S. The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations. London: SAGE, 1989, p. 115.
10. McLeod J., Daily K. Community integration, local media use, and democratic processes // Communication Research, 1996, Vol. 23, Issue 2, pp. 179–210.
11. Yungwook K. Measuring the Economic Value of Public Relations // Journal of Public Relations Research, Jan 2001, Vol. 13, Issue 1, pp. 3–27.

МЕНЕДЖМЕНТ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ГЛАВА 2

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЦЕССОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЕМЫМИ

УДК 378
ББК 74.480.26

Н.С. Касаткина

Аннотация. В главе описан опыт реализации педагогической технологии подготовки будущего педагога к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми на основе решения ситуационных задач в рамках изучения курса «Педагогика». Представлены примеры ситуационных задач, описаны этапы работы по формированию навыков управления процессом педагогического взаимодействия педагога с обучаемыми.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, профессиональный стандарт педагога, компетентность, процесс подготовки педагога, педагогическое управление, педагогическая технология, ситуационная задача.

Успешность реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования во многом зависит от готовности будущего педагога к работе в новых постоянно изменяющихся условиях современного общества. Одной из актуальных проблем современной системы образования является субъективация педагогического процесса, транслирование личностных гуманистических ценностей от педагога к обучаемым. Педагог – ключевая фигура реформирования системы образования. Меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Но от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки.

Анализ профессионального стандарта педагога показал, что современный педагог должен уметь общаться с детьми, признавая их достоинства, понимать и принимать их, а также уметь сотрудничать с детьми [20]. Это возможно только при условии эффективной организации педагогического взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие как непосредственное или опосредованное воздействие людей друг на друга есть основа и условие установления самых разнообразных связей между субъектами образования. В связи с этим оно является ведущим фактором, который обуславливает личностное становление обучающихся [8]. В современной педагогической науке уделяется большое внимание роли и функции педагогического взаимодействия, а также изучению возможностей управления процессом взаимодействия педагога и обучающихся.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Эта категория диалектики отражает универсальную общую форму движения, развития, процесс взаимного влияния объектов друг на друга.

Термин «взаимодействие» широко применяется в педагогическом лексиконе. Это сложное слово, состоящее из двух частей: первая часть слова «взаимо-» имеет, в соответствии со словарем С.И. Ожегова, значение чего-то общего, касающегося обеих действующих сторон. Вторая – «действие» – обозначает «проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-нибудь», либо «результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие», либо «поступки, поведение». Таким образом «взаимодействие» – это взаимная связь двух явлений, взаимная поддержка [18, с. 65].

Понятийно-терминологический словарь определяет взаимодействие как согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [23, с. 32].

В энциклопедии профессионального образования под редакцией С.Я. Батышева, взаимодействие определено как активное действие одного объекта на другой, явление согласованной активности людей в разных видах совместной деятельности. Во всех этих видах деятельности неотъемлемой составляющей

является общение. Результатом установления взаимодействия людей является так называемая организационная реальность, то есть система особых взаимозависимостей и взаимосвязей между членами некоторой социальной целостности (общности) [25, с. 118]. Во всех определениях понятия «взаимодействие» есть нечто общее, а именно:

1. Это феномен, отражающий процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменения состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого.

2. Предполагает действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другим.

3. Это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи.

4. Является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации человека [8].

Педагогическая наука оперирует понятием педагогическое взаимодействие, которое рассматривается как одна из основных категорий педагогики. Интерес к педагогическому взаимодействию в образовательной сфере отмечается с конца 1960-х гг. Это понятие встречается в различных исследованиях, посвященных рассмотрению особенностей педагогического процесса, особенностей педагогического общения и другим вопросам педагогической деятельности. В 70-х годах акцент смещается в сферу воспитательной работы. Исследователи (Ю.К. Бабанский [2], О.С. Гребенюк [4], Г.М. Коджаспирова [13], А.В. Мудрик [16] и др.) основой взаимодействия считают личностный подход, а само взаимодействие понимают как взаимовлияние не только субъектов образовательного процесса друг на друга, но и их ближайших социальных сред.

Проблема педагогического взаимодействия является относительно новой в педагогической науке, хотя отдельные ее аспекты привлекают внимание исследователей уже довольно продолжительное время, тем не менее, педагогическое взаимодействие как целостное образование в настоящее время остается

еще малоизученной проблемой. Кроме того, у исследователей до сих пор нет единого мнения по поводу категориального аппарата, структуры педагогического взаимодействия.

Наиболее значимыми работами по проблеме педагогического взаимодействия являются исследования И.Б. Котовой, Н.Ф. Радионовой, Е.Н. Шиянова [14; 21]. И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов в работе «Педагогическое взаимодействие» определяют сущность данного явления как, с одной стороны, непосредственное или опосредованное воздействие субъектов процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, а с другой, – как интегрирующий фактор педагогического процесса. Они считают, что противоречия между должным и сущим во взаимодействии и есть источник самодвижения и саморазвития [14].

Н.Ф. Радионова рассматривает взаимодействие как целостную систему, где воедино слиты духовное и практическое, предметное и межличностное. Особенно значимым для нашего исследования является вывод Н.Ф. Радионовой о том, что взаимодействие есть система, развивающая и развиваемая, обеспечивающая личностное развитие и учащихся, и педагога [21]. Важным это является потому, что автор определяют методологические ориентиры для анализа, вероятного прогнозирования и построения педагогических ситуаций взаимодействия, специфика которых требует новых или других взаимодействий в динамике развития и педагога, и обучающихся. С позиций современных стратегий инновационного обучения, взаимодействие понимается как согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы и задачи [7].

Важным для нашего исследования является рассмотрение характеристик взаимодействия. Основной характеристикой взаимодействующих сторон является наличие самостоятельной активности. Это, во-первых, интеллектуальная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации). Во-вторых, это общеповеденческая активность, проявляющаяся во всем многообразии поведенческих и деятельностных форм.

Следующей характеристикой взаимодействия является системность. Взаимодействие есть основа и условие установления разнообразных связей между объектами. Оно является основой любой системы.

Если Н.Н. Обозов основными характеристиками взаимодействия называет взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимовлияние, то И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов под основными характеристиками понимают предметную направленность, эксплицированность (внешняя проявленность) и рефлексивную многозначность, что, на наш взгляд, более соответствует сути данного понятия. Предыдущие характеристики интерпретируются соавторами как формы взаимодействия, в рамках которых оно реализуется [14; 17]. Более того, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов, вслед за Б.Г. Ананьевым, расширяют терминологический ряд форм педагогического взаимодействия, вводя такие понятия как взаимопринятие и установление личных контактов. Именно в данных формах и проявляется субъектность, возможность ее транслировать и производить реальные преобразования в перцептивной, познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах субъектов взаимодействия [1; 14].

Кроме того, в научных исследованиях психологов отмечаются и интегративные характеристики взаимодействия – срабатываемость и совместимость, которые в последние годы определяются как феномены педагогического взаимодействия. И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов придерживаются иной точки зрения на проблему феноменов в контексте педагогического взаимодействия. Они считают, что не формы взаимодействия являются феноменами, а то, что рождается и развивается посредством форм этого процесса, а именно: персонализация, событийная общность, референтность, субъектность, личностные смыслы, самосознание, идеальная представленность педагога в сознании учащихся. Названные феномены, как считают авторы, являются основными личностными феноменами, которые и обеспечивают становление и развитие личности именно в процессе педагогического взаимодействия. Более того, к личностным феноменам, образующимся в процессе педагогического взаимодействия, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов относят психологический статус личности, авторитет педагога, фасилитацию

т.е. изменение эффективности деятельности учащегося при контакте с педагогом или другими учащимися, доверие и отраженную субъективность (представляемый образ, который не менее эффективен, чем реальный человек) [14].

Мы склонны придерживаться мнения, что и педагогическое взаимодействие как сущностная основа личностно ориентированного педагогического процесса, и, то, что развивается и совершенствуется в личности (персонализация, событийная общность, референтность, субъектность, личностные смыслы, самосознание и т.д.), являются педагогическими феноменами [8]. Но в исследованиях последних лет появились и новые классификации типов взаимодействия, основанием которых служат содержание деятельности, целеполагание, степень управляемости, тип взаимосвязи, характер взаимодействия, поведенческие проявления [6].

Наиболее приемлемой для нашего исследования является классификация, основанная на характере взаимодействия, т.к. данная типология применима к анализу педагогического взаимодействия на любом уровне. Характер взаимодействия имеет три структурных компонента: субъектность позиции взаимодействующих сторон, отношение взаимодействующих сторон друг к другу, наличие и осознание общей цели в совместной деятельности. Каждый из структурных компонентов в той или иной степени присутствует в таких типах педагогического взаимодействия как сотрудничество, соглашение и диалог.

Понятие «сотрудничество» рассматривается и активно развивается в современной педагогике и психологии и как технология, и как тип педагогического взаимодействия. В большей степени разработанным является учебное сотрудничество, которое представляет собой разветвленную сеть взаимодействий в диадах «ученик–учитель», «ученик–ученик», триадах – «учитель–ученик–ученик»; общегрупповое взаимодействие и взаимодействие «учитель–коллектив учителей». Г.А. Цукерман вводит еще одну составляющую: сотрудничество ученика «с самим собой» [24]. Сотрудничество организуется с помощью различных способов, в том числе дискуссии, обсуждения. Как утверждают Г.К. Селевко и Н.К. Тихомирова, сотрудничество предполагает обсуждение

участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов [22].

Таким образом, педагогическое сотрудничество как тип взаимодействия достаточно продуктивно для организации взаимодействия в парадигме личностного образования. В рамках концепции личностно-ориентированного образования педагогическое взаимодействие педагога и обучающихся мы рассматриваем как единство: способа организации совместной согласованной деятельности педагога и учащихся, предполагающего целенаправленное формирование педагогически целесообразных взаимоотношений; совокупности связей и взаимовлияний педагога и учащихся в процессе совместной согласованной деятельности, обеспечивающих процесс их личностного роста и изменения [8].

Процесс профессионального становления будущего педагога мы также рассматриваем как специально организованное взаимодействие. Это взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт преподавателя и студентов, в результате чего происходят изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что проблема педагогического взаимодействия педагога и обучающихся, а также проблема подготовки будущего педагога к управлению процессом взаимодействия до последнего времени не получила однозначного и аргументированного решения, хотя накоплен обширный научный материал по различным аспектам педагогического взаимодействия.

Произведенный анализ, позволил нам уточнить формулировку понятия «педагогическое взаимодействие» – это интегральная характеристика взаимообусловленных личностных контактов, имеющих следствием взаимные изменения субъектов педагогического процесса, с целью их дальнейшего развития [8]. Рассмотрение педагогического процесса с точки зрения педагогического взаимодействия дало основание поставить вопрос о подготовке будущего педагога к управлению процессом взаимодействия педагога и обучающихся, так как оно не может протекать стихийно и бесконтрольно.

Понятие «управление» трактуется как активное взаимодействие субъектов педагогической деятельности, предполагающее их взаимоизменение (Ю.В. Васильев, Т.М. Давыденко и др.) [3; 5]. Гибкое управление взаимодействием учителя и учащихся определяется как поддающееся изменениям и преобразованиям на основе способности педагога трезво оценить и регулировать действия (функции) управления: планирование, организацию и активизацию взаимодействия, мотивирование и стимулирование, контроль и самоконтроль, рефлексию, оценивание и др. (О.В. Кравчук, А.Б. Орлов и др.) [15, 19]. В общем виде педагогическое управление – это особый вид деятельности, сутью которого является целенаправленное воздействие педагога на учащегося в ходе планирования, мотивации, организации и контроля его учебно-познавательной деятельности. В нашем случае для организации эффективного педагогического взаимодействия педагог должен научиться управлять данным процессом. Подготовка педагога к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми может рассматриваться как отдельная составляющая формирования профессиональной компетентности педагога, так как имеет свою цель, задачи и конечный результат [11].

Анализируя исследования, в которых рассматриваются понятия «компетентность» и «компетенция», мы установили, что они в большинстве случаев употребляются в контексте профессиональной деятельности и характеризуются степенью подготовленности к ней специалиста [12]. В соответствии с принципами компетентного подхода подготовка будущего педагога к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми должна быть нормативно обеспеченной, личностно и практико-ориентированной, а ее эффективность обеспечит определенная педагогическая технология.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит отличие педагогической технологии от методики преподавания. Отсюда следует вывод: любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью выбора эффективной

технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом, обеспечивающим личностно ориентированный подход к каждому студенту.

С позиций гуманизации образования личностно ориентированный подход предполагает учет следующих принципов, являющихся интегрированным звеном между теоретической и практической подготовкой к организации учебного процесса по формированию готовности педагогов к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми: студент изначально является субъектом познания; развитие студента как личности происходит благодаря постоянному обогащению, преобразованию субъектного опыта как важного источника собственного развития; активное стимулирование студентов к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой обеспечивают возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями [8].

Следуя современным требованиям образования, а также требованиям профессионального стандарта педагога в процессе подготовки будущих педагогов к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми, мы использовали педагогическую технологию, обеспечивающую поэтапный переход учебной деятельности в квазипрофессиональную, а затем в учебно-профессиональную на основе решения ситуационных задач. Ситуационную задачу, мы считаем и методом, и приемом, и средством обучения. Под ситуационной задачей мы понимаем средство обучения и оценивания, включающее совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью осознанного усвоения обучающимися содержания учебного предмета [9]. Ситуационная задача – это составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве взаимодействия [10].

Процесс подготовки будущих педагогов к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми в рамках разработанной нами педагогической технологии проходил в несколько этапов. В рамках изучения курса «Педагогика» на первом этапе формировалась установка на необходимость овладения педагогическим взаимодействием для успешной профессионально-педагогической деятельности, а также для организации процесса управления взаимодействием педа-

гога и обучающихся. На данном этапе использовались следующие ситуационные задачи: «Шпаргалка». Каждый студент должен был подготовить не просто шпаргалку, а произведение искусства по теме «Педагогическое взаимодействие», исходя из обучающего текста. В центре предлагалось изобразить несколько самых главных ключевых понятий. Написать их разными шрифтами. Составить терминологический ряд. Можно изобразить рисунки – символы. Условие – данная шпаргалка должна быть понятна любому из присутствующих, но не примитивна. Время написания 5–7 минут. По окончании работы преподаватель собирает все шпаргалки и для оценки пускает их по кругу. Авторы лучших шпаргалок рассказывают о своем творчестве. Работа в таком режиме позволила не только создать условия для теоретического и практического накопления знаний по основам педагогического взаимодействия, но и получить первичные данные по развитию у студентов таких составляющих субъектного опыта как установки и понятия. В результате наблюдения была обнаружена тенденция в положительном освоении студентами теоретических основ педагогического взаимодействия. В качестве примеров заинтересованности в развитии субъективного опыта взаимодействия можно указать стремление студентов задавать вопросы, в индивидуальном плане консультироваться по интересующим проблемам.

На втором этапе подготовки педагогов к управлению процессом взаимодействия, использовались ситуационные задачи, направленные на формирование и развитие такого взаимодействия, которое обеспечивает эффективность деятельности; формирование и развитие таких составляющих взаимодействия как способы решения задач, умения выслушать другую сторону, обсуждать, дискутировать, устанавливать личные контакты, сопереживать, сочувствовать, соучаствовать, содействовать. Примером такой работы может служить ситуационная задача «Терпеливый слушатель». Студенты работают в парах. Суть – проиграть алгоритм терпеливого слушателя по следующим параметрам: сделать предложение поговорить, но так, чтобы другому человеку действительно захотелось это сделать; сконцентрировать внимание собеседника на интересующей его теме; установить визуальный контакт с ним; стимулировать его вы-

сказывания; демонстрировать собственную заинтересованность; удовлетворить его потребность в самовыражении; вызвать у него положительные эмоции.

На третьем этапе требовалась дополнительная отработка умений и действий. На этом этапе разными методами закреплялись, обобщались и совершенствовались отработанные умения, способы педагогического взаимодействия. С этой целью использовались такие ситуационные задачи, которые помогали апробировать накопленный субъектный опыт во всем его разнообразии; апробировать демократический стиль взаимодействия, партнерство и адекватное использование различных тактик общения. На данном этапе использовались такие ситуационные задачи как «Презентация». Каждый студент рассказывает значимый интересный случай из своей жизни, характеризующий лучшие стороны его личности. Варианты: субъект представляет себя любым способом, но с условием вызвать симпатию и поддержку аудитории. Это упражнение студенты смогли выполнить только на данном этапе. Вначале они испытывали значительные затруднения в самопрезентации: не могли найти подходящий эпизод, соответствующие слова и действия, но по мере генезиса субъектного опыта обретали уверенность в себе и смогли успешно выполнить задание.

Как показывает практика, на данном этапе одним из наиболее существенных результатов является сознательное применение сформированных умений взаимодействия, самостоятельный поиск и конструирование новых форм взаимодействия для решения новых ситуационных задач. Так, например, мы неоднократно наблюдали, как студенты вполне сознательно отыскивали наиболее эффективные для себя способы и приемы управления процессом педагогического взаимодействия, то есть искали наиболее эффективный стиль взаимодействия.

Логическим завершением проделанной работы было поведение «Тренинга педагогического взаимодействия», в котором мы также использовали ситуационные задачи. Цель данного тренинга: обобщение и систематизация полученных знаний по проблеме организации эффективного педагогического взаимодействия с обучаемыми [8].

Как показывает наш опыт использования ситуационных задач в процессе подготовки будущего педагога к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми, важно показывать студентам, что их решение должно основываться не столько на здравом смысле, сколько на ранее усвоенных знаниях и умениях.

Таким образом, возможности ситуационных задач состоят в способности изменить отношения преподаватель – студент в направлении их равноправного взаимодействия, когда преподаватель выступает не как источник верного ответа, а как помощник в освоении знаний и способов действий [9].

Развитие у студентов умений решать ситуационные задачи следует рассматривать как средство подготовки будущих педагогов к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми, так как ситуационная задача позволяет каждому студенту проявлять инициативу, самостоятельность, стимулирует их к применению методов решения проблемы на основе полученных знаний, а также жизненного опыта. Реализация педагогической технологии обеспечивающей поэтапный переход учебной деятельности в квазипрофессиональную, а затем в учебно-профессиональную на основе решения ситуационных задач позволяет будущему педагогу погружаться в квазипрофессиональную деятельность в условиях учебной группы, отрабатывать наиболее сложные ситуации взаимодействия с обучаемыми, для того, чтобы, в дальнейшем столкнувшись с ними в реальной практической деятельности иметь соответствующий опыт профессиональной деятельности. Благодаря моделированию реальной ситуации в условиях учебной группы, студент будет наглядно представлять, как ему действовать в различных ситуациях взаимодействия с обучаемыми, а также как управлять процессом взаимодействия педагога и обучающихся.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. Т. 2. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст]: (метод. основы) / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика [Текст] / Ю.В. Васильев. – М.: Педагогика, 1990. – 139 с.

4. Гребенюк, О.С. Теория обучения [Текст] / О.С. Гребенюк. – М.: Книга по требованию, 2003. – 384 с.
5. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика [Текст]: моногр. / Т.М. Давыденко; науч. редактор Т.И. Шамова. – М.; Белгород: БГПУ, 1995. – 250 с.
6. Демидова, М.Г. Подготовка студентов педагогического вуза к информационно-коммуникативному взаимодействию с учащимися [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Демидова. – Одесса, 1992. – 17 с.
7. Инновационное обучение: стратегия и практика [Текст]: материалы Первого науч.-практ. семинара психологов и организаторов школьного образования (3–10 октября 1993 г., Сочи); под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 202 с.
8. Касаткина, Н.С. Подготовка студентов профессионально-педагогического вуза к педагогическому взаимодействию с учащимися [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Касаткина. – Челябинск, 2006. – 174 с.
9. Касаткина, Н.С. Ситуационная задача как средство оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов [Текст] / Н.С. Касаткина // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Междунар. науч. конф. (20–23 августа 2017 г., Краснодар). – Краснодар: Новация, 2017. – С. 59–62.
10. Касаткина, Н.С. Ситуационная задача как составляющая фонда оценочных средств по педагогике [Текст] / Н.С. Касаткина // Новейшие тенденции в науке и образовании: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (28 марта 2017 г., Сочи). – Шелехов: Апекс, 2017. – С. 125–128.
11. Касаткина, Н.С. Современные средства оценивания результатов обучения: организация самостоятельной работы студентов [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н.С. Касаткина, З.М. Большакова, Д.А. Примеров. – Челябинск, 2010. – 70 с.
12. Касаткина, Н.С. Эмпатическая составляющая профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / Н.С. Касаткина, Н.С. Шкитина, Е.Ю. Немудрая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 113–118.
13. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
14. Котова, И.Б. Педагогическое взаимодействие [Текст] / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 100 с.
15. Кравчук, О.В. Формализация процесса управления рисками в информационно-вычислительных сетях подразделений ГПС МЧС России [Текст]: автореф. дис. ... канд. технических наук / О.В. Кравчук. – СПб., 2014. – 23 с.
16. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
17. Обозов, Н.Н. О трех компонентной структуре межличностного взаимодействия [Текст] / Н.Н. Обозов // Психология межличностного познания; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – С. 80–92.

18. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – М.: Оникс [и др.], 2009. – 1359 с.

19. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики [Текст]: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

20. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России) 06.12.2013 № 30550) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/#dst100010.

21. Радионова, Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество [Текст]: учеб. пособие к спецкурсу / Н.Ф. Радионова. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 84 с.

22. Селевко, Г.К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы [Текст] / Г.К. Селевко, Н.К. Тихомирова. – Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1990. – 62 с.

23. Хрудина, Н.Н. Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой [Текст] / Н.Н. Хрудина. – Екатеринбург: Урал. изд-во, 2003. – 384 с.

24. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

25. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3 т. Т. 1 / под ред. С.Я. Батышева. – Москва: АПО, 1998. – 568 с.

ГЛАВА 3

ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В АСПЕКТЕ УПРАВЛЕНИЯ

УДК 378
ББК 74.480

Е.Ю. Немудрая

Аннотация. В главе проанализированы сущность, содержание составляющие инновационной деятельности будущего учителя. Конкретизированы понятия профессиональной готовности, управления. Автор рассматривает готовность к инновационной деятельности выпускников педагогического вуза в аспекте управления.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационная стратегия образования, инновационные умения, готовность к педагогической деятельности, готовность к инновационной деятельности, профессиональная готовность к педагогической деятельности, управление.

В настоящее время отечественная школа во всех ее звеньях стоит на путях перестройки, успехи которой будут зависеть от многих факторов, в том числе и от психолого-педагогического обеспечения, уровень которого будет определяться перестройкой и обновлением самой психологической и педагогической науки. Разработка новых научных подходов и принципов, концепций и теорий обучения, отвечающих потребностям практики, составляет область наиболее перспективных исследований на ближайшее будущее. Общество достигает такого уровня развития, при котором инновационные процессы определяют всю систему отношений человека. Смена этапов цивилизации диктует необходимость смены парадигмы образования: на смену поддерживающего образования приходит инновационное образование [5]. В контексте инновационной стратегии образования существенно возрастает роль учителя как непосредственного носителя новаторских процессов.

В русле поиска способов перестройки и коррекции воспитания (обучения) проведены различные исследования (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Да-

выдов, И.Я. Лернер, М.М. Махмутов, Н.М. Пейсахов, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин и др.). Одним из наиболее интересных нам представляется рассмотрение воспитания (обучения) – организованной формы социальных воздействий на человека – как процесса управления его психическим развитием. Следует, по видимому, признать справедливым замечание Е.И. Машбица и В.А. Якунина [10] о том, что подход к обучению как к процессу управления должен представлять стержневую линию анализа системы обучения. В этой связи становится, на наш взгляд, необходимым рассмотрение формирования готовности к инновационной деятельности выпускников педагогического вуза в аспекте управления.

В психолого-педагогической литературе готовность личности к деятельности рассматривается как сложное психическое образование, которое конструируется взаимосвязью свойств, выполняющих определенные функции в его становлении как целого, и которое может быть принято в качестве цели процесса обучения отдельной дисциплине в высшей школе.

Профессиональная готовность к педагогической деятельности как качество личности учителя исследовалась К.М. Дурай-Новаковой [2] и др., которые утверждают, что профессиональная готовность не только результат, но и цель профессиональной подготовки, начальное и основное условие эффективной реализации возможностей каждой личности.

Деятельность – основа существования и развития общества, всех его ценностей. Под деятельностью понимаются процессы осуществления активного взаимодействия субъекта и действительности, основанные на совпадении мотивов и целей. Инновационная деятельность, в целом, – это процесс создания, распространения и использования новшеств; его структура определяется внутренней предметной логикой движения от идеи новшества до его использования конечным потребителем.

Очевидно, что процесс формирования готовности к инновационной деятельности выпускников педагогического вуза на практике зависит от общетеоретических взглядов ученых на сущность понятия «инновация». Понятие «инновация» впервые встречается в работах культурологов 19 века, где оно озна-

чало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Обычно, подразумевалась инфильтрация, проникновение европейских обычаев и способов организации в традиционные азиатские и африканские общества. И только в начале 20 века стали изучаться закономерности технических нововведений.

Основоположниками исходных положений теории инноваций признаются немецкие ученые В. Зомбарт, И. Шумпетер, В. Метчерних, которые применяли эти понятия в связи с социально-экономическими и технологическими процессами. В 30-е годы произошло бурное развитие инноватики в США (А. Адамс, А. Маслоу, Г. Эмерсон и др.). Инновации в этом контексте понимаются как нововведения, внедрение новых форм организации и управления, охватывающих не только отдельное предприятие, но и их совокупность, отрасль. В конечном итоге, инновации означают изменение первичного образа жизни и образа мыслей, внесение подвижности в экономический порядок, более высокий уровень неопределенности и риска, а стало быть, предприимчивости и творчества.

Применительно к образованию, инновационные процессы стали предметом специального изучения с конца 50-х годов на Западе и в последние два десятилетия в нашей стране. В научной литературе отсутствует единственная дефиниция понятия «инновация». При этом необходимо определиться, являются ли понятия «новое», «новшество», «нововведение» и «инновация» синонимами. К. Ангеловски, В.И. Загвязинский, А.И. Пригожин [7] и др. отождествляют эти понятия.

Справочная литература определяет понятие «новый» как: впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый; относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему; недостаточно знакомый, малоизвестный. Мы будем рассматривать «новое» в педагогическом контексте как недавно появившееся, возникшее, открытое, созданное. Вместе с тем, необходимо отметить, что некоторые ученые считают важным разграничение понятий «новое» и «передовое»; «новое» и «современное». Мы согласны с данным утверждением, так как «новое» не всегда является средством решения актуальных педагогических задач, а значит, не всегда дает положительный результат. В.С. Лазарев и М.М. Поташник считают, что «... да-

леко не все новое прогрессивно и современно. Прогрессивно только то, что эффективно вне зависимости от того, когда оно возникло. Новое средство считается более эффективным, если его использование позволяет получить более высокие результаты оптимальным путем...» [9, с. 105].

В научной литературе понятия «новое средство» и «новшество» считают синонимами. Новшество – это «... средство (новый метод, методика, технология, учебная программа и т.п.)» [9, с. 105]. Под новшеством понимают идею, являющуюся для конкретного лица новой; специально новое, особое изменение, от которого мы ждем эффективности при реализации систематических целей. Под педагогическим новшеством понимают «...введение нового в образовательно-воспитательную работу. Как понятие, новшество целиком входит в понятие «модернизации или осовременивание образовательно-воспитательной работы» [5].

Таким образом, педагогическое новшество – это система или элемент педагогической системы, позволяющий ставить и эффективно решать поставленные задачи; это новое в практике образования, ориентированное на учебные и воспитательные цели. Новшество считается одним из основных условий успешной реализации новых задач, стоящих перед образованием. Грамотно отобранное новшество должно гарантировать успех нововведения в максимально возможной степени.

Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. А.И. Пригожин [7] понимает нововведение (инновацию) как целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы. Таким образом, автор рассматривает нововведение как процесс с целенаправленной деятельностью людей-инноваторов.

В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др. определяют нововведение как «...целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [9, с. 103]. В науке существуют точки зрения, что нововведение можно рассматривать как комплексный, целенаправленный процесс создания, рас-

пространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к определенным качественным изменениям системы и способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности.

Педагогическое нововведение – инновация – рассматривается как целенаправленное изменение образовательного процесса посредством внедрения новых, относительно стабильных изменений (новшеств), способствующих переходу некой системы из одного состояния в другое. В современной справочной литературе «инновации» трактуется как актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства образования.

Ряд зарубежных авторов инновации в образовании понимают как внесение нового, изменение, совершенствование и улучшение существующего, которое можно охарактеризовать как имманентную характеристику образования, вытекающую из его основного смысла, сущности и значения.

Исследователями установлено, что педагогические инновации включают в себя создание новых методов, средств, путей и условий для нового типа педагогической деятельности (устанавливается стиль непрерывного обновления учебно-воспитательного процесса с последующим научным анализом этой работы).

Проанализировав данные определения, необходимо отметить, что понятия «инновация», «новое», «новшество» и «нововведение» не являются синонимами. «Новое» и «новшество» – это средство, а «инновация» (нововведение) – процесс освоения, внедрения данного средства, инструмент обновления образования. Кроме того, исследователи утверждают, что инновация (нововведение) – это процесс, сущность которого составляет инновационная деятельность.

Под инновационной деятельностью в образовании исследователи (О.В. Канарская, Л.В. Мещерякова, Н.Р. Юсуфбекова и др.) понимают внесение нового в учебно-воспитательный процесс; изменение с целью улучшения. При

этом нововведения должны быть не обязательно чем-то совершенно новым, но обязательно лучшим в современной ситуации, а значит, чем-то более современным и передовым [5]. В этой связи мы считаем необходимым обращение к классификации инноваций. Общепризнанной системы классификаций нововведений в образовании пока не создано, хотя и предпринимались отдельные попытки ее разработать (К. Ангеловски, М.М. Поташник, А.И. Пригожин, Н.Р. Юсуфбекова и др.). Типологию нововведений по типу новшества, по механизму осуществления, по особенностям инновационного процесса создал А.И. Пригожин [7]. На основе этой классификации разработаны некоторые классификации педагогических инноваций.

М.М. Поташник [9] сгруппировал инновации по четырем направлениям, в основе которых лежит конкретная область изменений в образовании: разработка нового содержания образования; разработка новых методов, приемов, средств, методик, технологий, систем обучения, воспитания и развития детей; создание новых моделей учебных заведений, комплексов образовательно-воспитательных учреждений; создание новых оптимальных, соответствующих темам управляющих структур, систем, механизмов управления.

Значительный интерес в связи с исследуемой нами проблемой представляет классификация инновационных подходов к обучению М.В. Кларина [4, с. 35]. Инновационные подходы к обучению делятся на два основных типа, которые соответствуют репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса.

Первый тип: Инновации-модернизации, модернизирующие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению направлен, прежде всего, на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение.

Второй тип: Инновации-трансформации, преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Соответ-

ствующий поисковый подход к обучению направлен, прежде всего, на формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применение в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций.

Рассмотренные инновационные подходы к образованию являются, на наш взгляд, стратегией инновационной деятельности будущего учителя.

Учитель как субъект инновационной деятельности и ее организатор вступает с другими членами педагогического сообщества в процесс создания, использования и распространения новшеств. Он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в сознании, обычаях, традициях и т.п. Рост научной информации влечет за собой совершенствование организационных отношений [1], форм управления, анализа специфики стиля педагогического общения [6], методов и содержания обучения и воспитания, системы контроля и оценки самостоятельной работы студентов [3; 8], что требует от учителя изменения системы отношений и ценностей, следовательно, меняются требования к характеру профессионально-педагогических умений.

Готовность к педагогической деятельности определяется рядом общепедагогических умений. Изменение требований к характеру умений является ответом на рост научной информации, быструю замену старых знаний новыми. Таким образом, выделение инновационных умений в системе подготовки будущего учителя является следствием обновления системы образования, изменения общественных требований к специалисту, выявления новой роли педагога.

Инновационные умения будущего учителя основаны на опыте инновационной деятельности и предполагают сознательное владение этой деятельностью, применение теоретических знаний по проблемам инноваций на практике и направлены на достижение целей инновационного обучения [5]. В понимании инновационных умений в самом широком смысле делается акцент на качества личности будущего педагога, готовность к осознанному успешному осуществлению специалистом инновационной деятельности в единстве трех ее сторон (аксиологической, прогностической и управленческой) в изменяющихся условиях.

Аксиологический подход к инновационной деятельности определяет совокупность педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в процесс создания новшества. Умение увидеть новое в давно известном и оценить его и определяет систему ценностей учителя.

Цель прогностической деятельности – получение знаний о будущем. Данная сторона инновационной деятельности предполагает ее одновременное функционирование и развитие. Прогностический характер инновационной деятельности определяется идеями педагогической футурологии (*futurum* – будущее), являющейся частью концепции предвидения будущего природы и общества.

Инновационная деятельность полиструктурна. Управленческая структура в ее составе представляет собой взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирования, организации, руководства и контроля. Ведущим при этом остается принцип целесообразности воздействий преподавателя на студентов. Каждая из трех сторон инновационной деятельности предполагает свой блок необходимых знаний, умений и навыков.

Исходя из рассмотренных выше особенностей инновационной деятельности педагога, исследователи [5] выделяют в структуре инновационных умений три группы умений: познавательные (ориентировочно-исследовательские), эвристические и собственно-инновационные: аксиологические, прогностические, управленческие и прикладные. Подобное деление объясняется тем, что инновационная деятельность рассматривается как своеобразная экстерииоризация познавательной, эвристической, аксиологической, прогностической и управленческой деятельности будущего учителя. При этом под экстерииоризацией данных видов деятельности понимается их творческое изменение путем создания нового качества – инновационной деятельности.

Под познавательными (ориентировочно-исследовательскими) умениями понимаются умения, связанные с действиями, обеспечивающими активный поиск и приобретение субъектом обучения и воспитания педагогической информации получения знаний о педагогических инновациях и способах управления ими. Познавательный компонент понимается как осознание задач по овладению ин-

новационными умениями и соотносению этих задач со своей профессиональной подготовкой. В блок познавательных (ориентировочно-исследовательских) умений, на наш взгляд, также входят умения, связанные с процессом поиска, нахождения, систематизации и обобщения новых знаний по исследуемой проблеме.

Под эвристическими умениями понимаются умения, связанные с действиями, характерными для творческой ориентации личности. Эвристический компонент осознается как творческое решение проблем инноваций с использованием известных и освоением новых эвристических методов и приемов исследования. Основу эвристической деятельности составляет реализация двух ее основных правил: анализ средств и целей и поиск метода планирования. В этой связи в блок эвристических умений, на наш взгляд, входят умения анализа целей и инновационных средств педагогического воздействия и поиска методов планирования инновационной деятельности будущего учителя.

Собственно-инновационные умения будущего учителя определяются как специальные инновационные умения, представляющие собой комплекс четырех видов умений: аксиологических, прогностических, управленческих и прикладных.

Под аксиологическими инновационными умениями понимаются умения, связанные с целеполаганием, определением системы ценностей будущего учителя. Эти умения ориентированы на возможность овладения новыми методами и технологиями инновационного обучения и воспитания, возможность неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства будущего специалиста.

Прогностические инновационные умения определяются как умения, предусматривающие планирование своей инновационной деятельности с учетом индивидуальных возможностей; перестройку позиции личности как в отношении к освоению содержания деятельности, так и к собственным взаимодействиям. Это выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самих способов взаимодействия и отношений между участниками учебно-воспитательного процесса.

Под управленческими инновационными умениями понимаются умения, связанные с формированием проблемного сознания у будущего учителя, с поддержанием профессиональной мотивации выпускника педагогического вуза. В структуре инновационных умений выделяются также прикладные умения, под которыми понимаются умения, связанные с выявлением функциональных возможностей, предоставленных новыми информационными технологиями.

Выделяя три вида инновационных умений, мы определили в их структуре отдельные умения, которые считаем ведущими. Так, ведущими умениями познавательного (ориентировочно-исследовательского) блока являются: умение находить, систематизировать и обобщать новые знания по исследуемой проблеме на основе ранее известных; умение определять наиболее эффективные способы решения проблем инноваций, анализировать свою практическую деятельность; умение ориентироваться в методологических и методических концепциях альтернативного обучения; владение совокупностью технологических знаний по проблемам инноваций; умение оценивать эффективность используемых форм, методов и средств инновационного обучения; уметь разрабатывать и использовать систему критериально-оценочных показателей развития познавательных интересов и инновационных умений школьников; владеть умениями научной интерпретации и трансляции результатов исследования по проблемам инноваций.

Ведущими умениями эвристического блока являются: умение определять цели, задачи, выбирать содержание, адекватные формы, методы собственной педагогической деятельности в контексте стратегии инновационного обучения; уметь осуществлять анализ и концептуализацию собственного опыта инновационной деятельности; умение конструировать процесс обучения, нацеленный на развитие творческой личности, раскрытие ее способностей в учебном творчестве; уметь моделировать собственную инновационную деятельность; уметь разрабатывать концепции, модели, программы в контексте стратегии инновационного обучения; способность к профессиональному инновационному стилю научно-педагогического мышления на уровне современных перспективных технологий; уметь совершенствовать педагогическую технологию инновационного обу-

чения и поднимать ее эффективность; владеть современными методами научного поиска, обработки и использования информации по проблемам инноваций; умение владеть приемами и средствами педагогической техники в изменяющихся условиях; умение творчески отбирать средства инновационного обучения для достижения различных целей, научно обосновывать целесообразность их выбора; умение творчески и обоснованно строить организационно-педагогическую и логико-психологическую структуру собственной деятельности; умение организовывать со студентами совместную продуктивную деятельность в контексте стратегии инновационного обучения; умение анализировать опыт студентов, учителей с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов и приемов организации инновационной деятельности в практику своей работы.

Ведущими умениями в структуре собственно-инновационных умений являются:

Аксиологические: уметь выходить в рефлексивную позицию в процессе исследуемой деятельности; умение анализировать и осуществлять рефлексию собственной инновационной деятельности; уметь анализировать деятельность студентов и привлекать их к совместному решению инновационно-рефлексивных задач; уметь создавать условия для развития личности учащихся, их способностей и дарований; уметь утверждать в совместной продуктивной деятельности с учащимися отношения сотрудничества, равенства, справедливости и гуманности; уметь формировать у учащихся опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности.

Прогностические: владение приемами диагностирования, анализа и построения систем, планирования их деятельности, прогнозирования результата; уметь прогнозировать возможности осуществления собственной инновационной деятельности; умение вносить коррективы в систему выбранных форм и методов инновационной деятельности; уметь планировать собственную инновационную деятельность на междисциплинарной основе; умение на основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать очередные педагогические задачи; способность к проектной деятельности на основе системного

подхода; умение осваивать новые подходы к оценке качества образования, методики тестирования, технологии вариативного обучения.

Управленческие: уметь регулировать взаимные отношения в процессе инновационной деятельности, строя их на принципах совместности и сотрудничества; уметь использовать современные методы контроля и оценки инновационной деятельности; способность к ориентировке и перестройке способов деятельности в изменяющихся условиях; умение усложнять требования и стимулировать ход работы с учетом тенденций ее развития; уметь осуществлять внедрение нового в профессионально-педагогическую деятельность; уметь осуществлять самоанализ и самоорганизацию собственной инновационной деятельности; умение стимулировать и развивать самодеятельность и самостоятельность учащихся в различных видах деятельности; умение стимулировать процесс самовоспитания и самосовершенствования личности учащегося в контексте инновационной стратегии образования; уметь находить, принимать и реализовывать управленческие решения в процессе осуществления инновационной деятельности; (при необходимости) уметь распознать и устранить антиинновационные барьеры в профессионально-педагогической деятельности.

Прикладные: способность постижения науки, искусства; потребность в непрерывном самообразовании в этом аспекте; уметь выявлять функциональные возможности, предоставляемые новыми информационными технологиями, уметь реализовывать их на практике.

Инновационные умения, в целом, мы рассматриваем как совокупность умений осуществления и дальнейшего совершенствования инновационной деятельности будущего учителя, представляющую собой качества субъекта инноваций и позволяющую осуществлять инновационное обучение и управлять этим процессом на достаточно высоком уровне в соответствии с задачами инновационной деятельности будущего специалиста. О сформированности инновационных умений можно судить на основе сформированности всех перечисленных компонентов в комплексе.

Таким образом, под инновационными умениями будущего учителя исследователи [5] понимают владение способами и приемами инновационной деятельности, позволяющими вычленив проблему, проникнуть в ее суть и на этой основе конструировать и продуктивно решать инновационные профессионально-педагогические задачи. Формирование у студентов готовности к инновационной деятельности мы рассматриваем как изучение интенсивности формирования профессиональной готовности будущего специалиста к трансляции инновационных умений, разработку системных диагностик формирования профессиональной готовности будущего педагога к трансляции инновационных умений.

Формированию готовности к инновационной деятельности личности студента педагогического вуза способствует управленческая деятельность преподавателя. Понятие «управление» трактуется очень широко. Исследователи определяют управление как организацию или процесс целенаправленных воздействий, целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия. Таким образом, в качестве главного инвариантного признака управления выступает его целесообразность.

Общими принципами формирования готовности к инновационной деятельности выпускника педагогического вуза в аспекте управления должны, на наш взгляд, стать следующие: принцип формирования будущего учителя как самостоятельного и творческого специалиста, способного управлять вначале собой, а потом и другими; принцип перевода студентов из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта деятельности; принцип опоры на стимулирование инновационных процессов.

Стимул – это источник человеческих побуждений, некая сила, заставляющая человека рационально распределять свою энергию. В настоящее время в научной литературе отсутствует единый подход к классификации стимулов. Наиболее распространенным является деление стимулов на материальные и моральные. С точки зрения объекта выделяют индивидуальные и коллективные.

Главным средством побуждения человека к какой-либо активности является стимулирование. Под стимулированием мы понимаем предоставление га-

рантий достижения в результате какой-либо активности предмета влечения. Так как стимулирование – это процесс опосредованный, то педагогическое стимулирование – это процесс, протекающий в одноименных с обучением условиях и оказывающий значительное влияние на педагогическую деятельность и представителей педагогической профессии с целью активизации их профессионально-педагогической деятельности.

Под педагогическим стимулированием будущего специалиста мы понимаем целенаправленный, систематизированный, последовательный, осознанный, опосредованный педагогическими условиями процесс побуждения будущего учителя к созданию, освоению или развитию новшеств с помощью системы внешних и внутренних стимулов. Стимулами являются моральные и экономические факторы. Необходимость стимулирования будущего специалиста вызвана потребностью непрерывного совершенствования. Основным средством стимулирования исследователи считают соответствующую организацию. Она включает в себя профессиональное самосовершенствование, престижность инновационной деятельности, ориентацию на перспективную науку, передовую практику и изменяющиеся образовательные потребности студентов. Сущность организации педагогического стимулирования закреплена в стратегии, стиле управления преподавателя, поддержке инновационной инициативы студента. Под стимулированием инновационных процессов мы понимаем побуждение будущего учителя к созданию, освоению или развитию новшеств с помощью системы внешних стимулов. Стимулами являются моральные и экономические факторы.

Необходимость стимулирования инновационных процессов вызвана потребностью непрерывного развития. Однако новшества могут не развиваться, так как будущие учителя-инноваторы испытывают множество организационных, методических и психологических трудностей. Не все студенты способны самостоятельно оценить новизну и социальную значимость созданного ими опыта, поэтому нужна помощь преподавателя в выявлении и оценке новшеств. В этой связи важным становится формирование таких инновационных умений у будущего учителя, как: умение владеть приемами и средствами педагогической тех-

ники в изменяющихся условиях, умение соотносить свой опыт с педагогической теорией, ставить перед собой исследовательскую задачу и применять соответствующие методики, умение анализировать опыт других учителей с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы, умение ориентироваться в методических и педагогических концепциях альтернативного обучения, умение осваивать новые подходы к оценке качества образования, методики тестирования, технологии вариативного обучения.

Иновационные процессы простимулированные, а не навязанные сверху, воспринимаются как собственная инициатива, не порождают психологических барьеров и потому развиваются быстрее. Основным средством стимулирования процессов обновления считают соответствующую организацию. Она включает в себя профессиональное самосовершенствование, престижность инновационной деятельности, ориентацию на перспективную науку, передовую практику и изменяющиеся образовательные потребности студента.

Сущность организации инновационного процесса закреплена в концепции, в стратегии, стиле управления преподавателя, поддержке инновационной инициативы студента. Организационные средства используются как при выявлении новшеств – собеседования и консультации по инновациям, так и при создании и поддержке инновационных процессов; при установлении связей со школами.

Обучение как овладение новой информацией является эффективным средством стимулирования новых передовых идей. Обучение по инновационным технологиям мотивирует и готовит к освоению новшества. Особая роль при таком обучении отводится координирующей деятельности преподавателя. При формировании готовности к инновационной деятельности выпускников педагогического вуза в аспекте управления преподавателю необходимо, на наш взгляд, опираться на следующие положения:

1. Формировать мотивы участия студентов в исследовательской деятельности через осознание ими собственных проблем. В этом случае данный процесс будет иметь личностный смысл, будет осуществляться осознанно и мотив будет устойчивым.

2. Мотивация студентов должна быть направлена на преодоление отрицательных стереотипов в их сознании в отношении к новшествам и на формирование проблемного сознания, позволяющего видеть проблемы своей собственной деятельности. Здесь важно наличие морального и материального стимулирования студентов и, вместе с тем, поддержание духа состязательности, стимулирующего развитие. В этой связи особое значение нужно придавать дискуссионным формам работы с будущими учителями.

3. Преподавателям необходимо поддерживать положительную мотивацию развития сотрудничества со школой путем нахождения взаимных интересов и возможностей.

4. При оценке труда студентов нужно учитывать разработанные ими новшества, поощрять будущих учителей морально и материально.

5. Эффективность деятельности преподавателя будет определяться ее целесообразностью.

Как известно, главной целью высших учебных заведений является профессиональная подготовка выпускников к различным видам практической или научной деятельности. Инновационная стратегия образования предполагает подготовку молодого человека к жизни в изменяющихся условиях. Ведущим при этом остается принцип целесообразности воздействий преподавателя на студентов. Этот принцип характеризует как управление, так и процесс воспитания (обучения). Именно это дало нам основания рассматривать формирование готовности к инновационной деятельности выпускников педагогического вуза в аспекте управления.

Подводя итоги всему изложенному, отметим следующее:

1. В русле поиска способов перестройки воспитания (обучения) наиболее интересным представляется рассмотрение формирования готовности к инновационной деятельности выпускников педагогического вуза в аспекте управления.

2. Эффективность данного процесса будет более высока, если преподаватель в своей деятельности будет руководствоваться рядом принципов, основополагающим из которых является стимулирование инновационных процессов.

3. Основным средством стимулирования процессов обновления считают соответствующую организацию.

4. Деятельность преподавателя в процессе формирования готовности к инновационной деятельности выпускников педагогического вуза в аспекте управления должна быть целесообразной. В этом заключается главное условие ее эффективности.

Библиографический список

1. Антонов, В.Н. Инновации в сфере высшего образования как необходимый фактор самоорганизации российского социума [Текст] / В.Н. Антонов, В.В. Баркова // Современная школа: инновационный аспект. – 2010. – № 3. – С. 93–97.

2. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 340 с.

3. Елагина, В.С. Нетрадиционные педагогические технологии как средство организации самостоятельной работы студентов [Текст] / В.С. Елагина, Г.Я. Гревцева, Е.Ю. Немудрая // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 1. – С. 73–75.

4. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в западных педагогических поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М., 1994. – 222 с.

5. Немудрая, Е.Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Немудрая. – Челябинск, 1999. – 199 с.

6. Основы педагогического общения [Текст]: учеб. пособие: курс лекций для студ. пед. вузов / В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая. – 2-е изд. – Челябинск: РОСТ, 2012. – 180 с.

7. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия [Текст]: социальные проблемы инноватики / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 270 с.

8. Салаватулина, Л.Р. Контроль и оценка самостоятельной работы студентов [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд, новые решения: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. (10 марта 2016 г., Екатеринбург). – Н. Новгород: Инновационный центр развития образования и науки, 2016. – С. 142–146.

9. Управление развитием школы [Текст]: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

10. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / В.А. Якунин; Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

ГЛАВА 4

СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ

УДК 378
ББК 74.480.267

Л.Р. Салаватулина

Аннотация. В главе раскрывается проблема сопровождения самостоятельной работы студентов. Приводятся результаты исследования по организации самостоятельной работы в вузе, этапы формирования самостоятельной деятельности студентов, программа обучения этому виду деятельности. Предложена модель сопровождения самостоятельной работы, включающая мотивационный, целевой, операционный, организационный, контрольно-оценочный компоненты. Описываются типы самостоятельных работ в практике преподавания психолого-педагогических дисциплин в высшей школе и инструменты их оценивания.

Ключевые слова: самостоятельная работа, сопровождение самостоятельной работы, типы самостоятельных работ, управление самостоятельной работой, оценочные средства.

С введением профессиональных стандартов педагогов значение самостоятельной работы в вузе существенно возрастает. Необходимость ее в обучении обусловлена тем, что развитие субъекта профессиональной деятельности невозможно вне деятельности, в которой самостоятельно ставится ее цель, планируются и реализуются действия и операции, полученный результат соотносится с поставленной целью, способы деятельности корректируются и т.д. Субъектная позиция студента в обучении становится главным условием формирования опыта практической деятельности и на его основе – овладения компетенциями.

Это в свою очередь требует соответствующей реорганизации учебного процесса в части образовательной составляющей, усовершенствования учебно-методической документации, внедрения новых информационно-образовательных технологий, обновления технического и программного обес-

печения самостоятельной работы, новых технологий самоконтроля и текущего контроля знаний, умений и владений [1].

Кроме того, основным требованием, предъявляемым к самостоятельной работе, является ее оценивание, для чего также необходимы некоторые инструменты и методы оценивания, позволяющие определить степень достижения обучающимися установленных результатов образования.

Несмотря на то, что одной из актуальных задач высшей школы является повышение роли самостоятельной работы студентов, усиление ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельного труда, стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы, практика показывает, что в опыте работы современных вузов еще много нерешенных вопросов [9].

Нами было проведено исследование по изучению состояния организации самостоятельной работы студентов в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете [8]. В ходе исследования мы обратились к вопросу – умеют ли студенты в своем большинстве самостоятельно работать? Как показывают полученные нами материалы, ответ на него в целом отрицательный. Так, по обобщенным данным 45,5 % студентов 1–2 курсов признают, что не умеют организовать самостоятельную работу; 65,8 % опрошенных не умеют распределять свое время; 85 % не думают, что его можно вообще распределять. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что медленно воспринимают учебный материал на слух, а также при чтении и конспектировании учебных текстов. Причем осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывают у них существенные затруднения. Следовательно, можно констатировать несформированность у студентов 1–2 курсов психологической готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил ее организации, неумение реализовать предполагаемые действия. Если к этому добавить недостаточно высокий уровень познавательного интереса к целому ряду учебных дисциплин, то становится ясно, что ответ на поставленный вопрос отрицателен.

Изучение сформированности умений самостоятельной учебной деятельности у студентов-выпускников (n = 100 человек) выявило наличие трех типов их проявления – устойчивый, недостаточно устойчивый и неустойчивый. Методика балльной оценки (от 1 до 5) позволила сгруппировать эти умения следующим образом (табл. 1).

Таблица 1 – Сформированность умений самостоятельной работы у студентов-выпускников

Умения	Характер проявления		
	Устойчивый n=34	Недостаточно устойчивый n=37	Неустойчивый n=29
Определение цели самостоятельной работы	3,58	3,58	4,42
Самостоятельный выбор объекта изучения	3,08	3,81	4,35
Разработка конкретного плана, долгосрочной программы самостоятельной работы	3,12	3,9	4,45
Поиск дополнительной информации	3,42	3,87	4,21
Рациональная организация времени	4,15	4,31	4,73

Сказанное выше объясняется материалами изучения уровней когнитивной готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности (табл. 2), а также уровней интеллектуальной активности и степенью их личностного отношения к самостоятельной работе (табл. 3).

Таблица 2 – Уровни когнитивной готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности (n=47 человек)

Параметры	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Не обнаружили показателя
Степень владения знаниями	-	34%	66%	-
Степень владения практическими умениями	-	57,4%	42,6	-
Оценивание собственных умений	-	53,2%	46,8%	-
Степень осознанности работы	-	57,4%	38,3%	2 человека (4,3%)
Степень самостоятельности	-	34%	38,3%	13 человек (27,7%)
Уровень рефлексии	-	17%	83%	-

Как следует из таблицы 2, высоким уровнем когнитивной готовности к самостоятельной учебной деятельности студенты не обладают. Средний уро-

вень готовности колеблется в пределах от 17 до 57,4 % по отдельным показателям. В большей своей части студенты проявили низкий уровень готовности. Аналогичные данные получены по уровням интеллектуальной активности и степени личностного отношения студентов к самостоятельной работе.

Таблица 3 – Уровень интеллектуальной активности студентов и степень их личностного отношения к самостоятельной работе (n=47 человек)

Параметры	Степень направленности на получение нового знания	Независимость суждений	Отставание своей позиции	Степень инициативности и самостоятельности	Степень интереса к выполняемой работе	Степень психологической комфортности	Степень удовлетворенности работой
Высокий уровень	-	8,5%	34,1%	14,9%	10,6%	-	4,3%
Средний уровень	23,4%	40,4%	57,4%	17,1%	51,1%	61,7%	85,1%
Низкий уровень	70,2%	46,8%	6,4%	34%	27,7%	34%	10,6%
Не обнаружен показатель	6,4%	4,3%	2,1%	34%	10,6%	4,3%	-

Изучение возможностей и стремления студентов к самостоятельному выполнению заданий преподавателя позволило выделить четыре группы респондентов (n = 147): 1) «может и хочет» (19 %); 2) «может, но не хочет» (32 %); 3) «не может, но хочет» (12 %); 4) «не может и не хочет» (37 %).

Анализ умений саморегуляции учебной деятельности студентов показал, что они в меньшей степени сформированы в связи с целеполаганием и постановкой задач, анализом условий, программированием действий, организацией их во времени, оценкой результатов.

Несформированность умений касается также сознательного контроля (рефлексии). Информация об этих показателях представлена нами в таблице 4.

В связи с полученными данными возникает вопрос: может ли готовность к самостоятельной работе определить форму деятельности, а не просто способ выполнения заданий преподавателя? Ответ утвердителен, но неоднозначен. Он обусловлен тем, что, во-первых, формирование такой способности предполагает общеличностное развитие в плане совершенствования целеполагания, само-

сознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развития себя в целом как субъекта деятельности (например, формирования умения вычленять, ставить и реализовывать цель, вырабатывать обобщенные приемы действий, адекватно оценивать результаты).

Таблица 4 – Сформированность у студентов умений самоконтроля (n=147)

Показатели студентов	Хорошо сформированы	Соответствуют норме	Недостаточно сформированы
1 курс	16%	19%	65%
2 курс	17%	23%	60%
3 курс	21%	19%	60%
4 курс	27%	24%	49%

Во-вторых, неоднозначность ответа определяется тем, что эта способность эффективно и как бы самопроизвольно формируется только у студентов, обладающих положительной учебной мотивацией и положительным (заинтересованным) отношением к учебе. Результаты исследований показывают, что у 77% студентов первокурсников и 12,8 % второкурсников отношение к учебе отрицательное. Очевидно, по этой причине в работе с книгой среди студентов 1–3 курсов выявлены следующие недостатки.

При подготовке к семинарам и практическим занятиям студенты теряются в объеме литературы, не умеют отобрать основной источник, вокруг которого можно было бы сгруппировать остальную литературу (30 % – на 2-х курсах, 20 % – на 3-х). При подготовке к экзаменам, наоборот, работа ведется на основе одного источника. Как правило, им являются записанные лекции или в лучшем случае учебник (50 % – на 1-х курсах, 50 % – на 2-3-х).

В работе над заданиями многие студенты не умеют выделить наиболее существенное, не составляют коротких планов ответов, что затрудняет ориентировку в материале (40 % – на 2-х курсах, 20 % – на 3-х).

На вопрос «Считают ли студенты необходимыми ежедневные самостоятельные занятия?» из общего числа опрошенных (n=246) утвердительно отвечают 38,8 %; 24,1 % респондентов признают за самостоятельной работой эпи-

зодический характер; 37,1 % анкетированных считают, что она должна соотноситься только с практическими занятиями. Такие данные позволяют утверждать, что далеко не каждый студент понимает значение и необходимость самостоятельного учебного труда и занимается самоподготовкой ежедневно.

На вопрос анкеты: «Какова степень Вашей самостоятельности при подготовке к занятиям?» ответы студентов в равной мере разделились на две группы: одни ориентируются на задания, сформулированные преподавателем, другие стремятся выходить за рамки предложенного для самоподготовки. Однако, последних явное меньшинство. При выяснении позиций студентов первой группы назывались: отсутствие интереса к изучаемому (57 %), трудность заданий (41,6 %), недоступность литературы (24 %), плохая работа кабинетов (60 %) и др. В числе трудностей при самостоятельном выполнении заданий студентами второй группы указывались большие объемы заданий (56 %), плохо усваиваемый на лекциях материал (24,4 %), пробелы в знаниях по другим дисциплинам (19 %) и др.

Итак, в данном исследовании самостоятельная работа студентов основывается на правильной с точки зрения теории учебной деятельности организации аудиторной работы. В частности, это относится к связи и переходу от внешнего контроля к самоконтролю и от внешней оценки к формированию самооценки, что в свою очередь предполагает совершенствование контроля и оценивания со стороны педагога. Соответственно положительный ответ на вопрос о том, может ли у студента формироваться способность подлинной самостоятельности в работе, зависит от совместных действий педагогов и обучающихся, осознания ими особенностей этой работы как специфической формы деятельности, предъявляющей к ее субъекту особые требования и доставляющей ему интеллектуальное удовлетворение.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности [2; 3;

4]. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов.

Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов при проведении различных видов учебных занятий, на наш взгляд, предполагает:

- актуализацию учебных программ в рамках существующих стандартов с целью пересмотра роли и значимости самостоятельной работы студента над изучаемым материалом, выделение тем, выносимых на самостоятельное изучение с помощью современных технологий и ИКТ-технологий. При этом должна учитываться обеспеченность тем и разделов учебной литературой и ее доступность для всех обучающихся;

- оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий, повышающих производительность труда преподавателя, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал;

- совершенствование текущего контроля работы студентов, введение новых форм контроля, широкое внедрение компьютеризированного тестирования;

- совершенствование методики проведения практик и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач;

- модернизацию системы курсовых и квалификационных работ, которая должна повышать роль студента в подборе материала, поиске путей решения задач.

Изучение опыта работы вузов свидетельствует, что можно выделить четыре этапа формирования самостоятельной деятельности студентов [10]:

- 1) формирование у студентов умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условиях задания. В качестве самостоятельных работ данного этапа чаще всего используются домашние задания – работа с учебником, конспекты лекции и т.д.;

2) формирование знаний, позволяющих решать типовые задачи. Познавательная деятельность студентов заключается в простом воспроизведении и частичной реконструкции, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации. К самостоятельным работам такого характера относятся отдельные этапы лабораторных и практических занятий;

3) формирование у студентов знаний, лежащих в основе решения нетиповых задач. Задания этого типа предполагают поиск, формулирование и реализацию идеи решения, что всегда выходит за пределы накопленного формализованного опыта и требует от студента варьирования условий задания и усвоенной ранее учебной информации. Типичны для такого рода самостоятельных работ студентов курсовые и квалификационные работы;

4) создание предпосылок для творческой деятельности. Этот тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении заданий научно-исследовательского характера.

Проведенные нами наблюдения свидетельствуют, что формирование умений и навыков в процессе самостоятельной работы студентов может происходить как на сознательной, так и на интуитивной основе [5]. В первом случае исходной базой для правильной организации деятельности служит ясное понимание целей, задач, форм. Во втором – преобладает смутное понимание, действие привычек, сформировавшихся под влиянием механических повторений, подражаний и т.д.

Задачи каждого вида самостоятельной работы студентов будут соответственно разными, но в целом преподаватель должен заранее выстроить ее систему, учитывая все виды, цели, отбирая учебную информацию и средства педагогической коммуникации, продумывая роль студента в самостоятельной работе и свое участие в ней.

Обращение к вопросу о наличии в вузах программ обучения самостоятельной работе студентов позволило установить, что такая программа должна включать: диагностирование обучающимся собственной познавательной потребности в расширении, углублении, совокупности знаний, получаемых в ву-

зе; определение собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности объективная оценка свободного от посещения учебного заведения времени; определение цели самостоятельной работы – ближайшей и отдаленной, т.е. ответ на вопрос, нужна ли она для удовлетворения познавательной потребности; самостоятельный выбор обучающимся объекта изучения и обоснование этого выбора для себя; разработка конкретного плана долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы; определение формы и времени самоконтроля.

Реализация программы связана с определенными технологиями учения, которыми должен владеть и использовать каждый студент: технология самовосприятия и самооценки; технология самоуправления; технология работы на аудиторных занятиях; технология научной организации студенческого труда.

Таким образом, эффективность самостоятельной работы студентов может быть обеспечена оптимальным решением нескольких задач: планированием, научной организацией учебного труда студентов при использовании различных методов и средств обучения, а также управлением самостоятельной работой и ее контролем.

Ранее нами было отмечено, что самостоятельная работа – вид познавательной учебной деятельности, которая определяется следующими факторами: целью и этапом работы, источником информации и местом выполнения. Она может выполняться в разных формах: письменной и устной, индивидуальной, парной и коллективной. На наш взгляд, при определении понятия «самостоятельная работа» следует исходить как из характера учебной деятельности студента, так и из характера управления ею: управляет ли преподаватель этой деятельностью непосредственно или опосредованно, через специальные учебные материалы. Управление самостоятельной учебной деятельностью студента может быть регламентированным (регламентируется каждая учебная операция), частично регламентированным (обозначаются цель, ориентиры и контроль некоторых операций) и гибким (задается только цель, студент должен самостоятельно выбрать средства и способы выполнения учебных задач в рамках данного материала).

Общая структура модели сопровождения самостоятельной работы студентов в современном вузе включает в себя пять компонентов, каждый из которых состоит из системы целей, видов деятельности, средств достижения этих целей и предполагаемых результатов, которые оцениваются по окончании учебной деятельности [7]. Представим структурные компоненты данной модели.

Мотивационный компонент предполагает систему мотивов и стимулов, которые помогут активизировать студентов на интенсивную, рационально построенную самостоятельную работу.

Цели компонента: 1. Активизация потребности в активном самостоятельном получении знаний и приобретении умений учебной деятельности, т.е. создание мотивации учения. 2. Стимулирование научной организации труда, овладение различными видами учебной деятельности. 3. Создание условий для развития личности каждого студента (его атрибутивных функций – произвольности, креативности, рефлексивности, ответственности).

Средства достижения: 1. Введение на начальной ступени обучения в вузе (1–2 курс) спецкурса (факультатива) по научно-методическим основам организации самостоятельной работы студентов в вузе и научной организации труда, а также по техническим приемам тайм-менеджмента. 2. Обеспечение совокупности условий, позволяющих студентам эффективно и продуктивно работать самостоятельно.

Целевой компонент предполагает постановку разноуровневой системы целей (оперативные, тактические, стратегические) и организацию на этой основе личностно-ориентированной самостоятельной работы студентов по дисциплинам учебного плана.

Цели компонента: 1. Определение объема самостоятельной работы по учебной дисциплине с указанием сроков исполнения отдельных ее видов (график самостоятельной работы). 2. Обеспечение пространства развития личности студента при самостоятельной работе с определением места, поведения и роли преподавателя и студента в этом пространстве. 3. Согласование графика самостоятельной работы по учебной дисциплине с графиками самостоятельной ра-

боты по дисциплинам, сопутствующим ей, а также преподаваемым параллельно (во избежание повторов и перегрузок).

Средства достижения: 1. График самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине с указанием контрольных недель и форм контроля (разрабатывается на основании общего графика самостоятельной работы по учебной дисциплине). 2. Методическая и учебная литература по предмету.

Операционный компонент предполагает формирование практических умений различных видов самостоятельной учебной деятельности студентов.

Цель: Формирование профессиональных компетенций и развитие приемов самостоятельной познавательной деятельности по дисциплине с целью саморазвития и самореализации каждого студента.

Средства достижения: 1. Пакет учебных заданий для самостоятельной работы студентов различного уровня сложности и степени творчества. 2. Методическая, учебная и научная литература.

Организационный компонент предполагает непосредственное выполнение самостоятельной работы.

Цели: 1. Создание условий для качественного выполнения самостоятельной работы. 2. Творческая реализация способностей через вариативность содержания учебной дисциплины и комплекс разнообразных заданий для самостоятельной работы, внедрение в учебный процесс развивающих, активных образовательных технологий.

Средства достижения: 1. Индивидуальный план аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студента. 2. Использование принципа вариативности при отборе учебного содержания согласно индивидуальному плану самостоятельной работы студентов. 3. Методическая, учебная, научная и дополнительная литература. 4. Компьютер с пакетом обучающих программ. 5. Внедрение в учебный процесс развивающих, активных образовательных технологий.

Контрольно-оценочный компонент обеспечивает контроль и коррекцию результатов самостоятельной работы студентов.

Цель: Проектирование (совместно со студентом) индивидуального маршрута его умственного развития и профессионального совершенствования.

Средства достижения: 1. Пакет контрольных заданий для самостоятельной работы (лично развивающие ситуации, тесты, вопросы по учебному материалу и т.д.), различных по степени трудности и уровню предъявления. 2. Компьютер с пакетом контролирующих программ.

Таким образом, педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов может включать мотивационный, целевой, операционный, организационный, контрольно-оценочный компоненты. Овладевая все более сложными интеллектуальными действиями, студент приходит к активной смысловой ориентировке, позволяющей ему отрабатывать собственные подходы к решению вопросов самообразования и формирования профессиональных компетенций.

Безусловно, виды самостоятельных работ, используемые в педагогическом процессе, чрезвычайно многообразны. Большинство дидактов проводят классификацию самостоятельных работ либо по степени самостоятельности, выделяя такие виды самостоятельных работ, как работы по подражанию, тренировочные работы, упражнения, работы творческого характера и другие, их характер обычно предопределяется источником знания; либо по дидактическому назначению – самостоятельные работы для получения новых знаний, для повторения и проверки знаний, умений и навыков [6].

На основе закономерности о том, что творчество вытекает из воспроизводящей деятельности, является развитием последней и в то же время содержит в себе воспроизводящие процессы как одно из своих следствий, П.И. Пидкасистый постулирует два дидактических положения. Смысл первого (это процессуальная сторона классификации) заключается в следующем: классификацию самостоятельных работ предопределяет структура познавательной деятельности. Второе дидактическое положение утверждает о том, что процессуальная сторона деятельности студентов как принцип в выявлении типов самостоятельных работ всегда должна выступать в единстве с логико-содержательной стороной и внешне проявляться через нее.

Таблица 5 – Содержание самостоятельной работы репродуктивного типа

Цель самостоятельной работы	Вид самостоятельной работы	Задачи самостоятельной работы	Формы самостоятельной работы (пример)
Накопление опорных фактов и способов деятельности	Освоение теоретических представлений	Воспроизведение знаний, обработка материалов лекций	1. Конспектирование. 2. Оформление мультимедийного сопровождения лекций. 3. Работа с учебником и лекционным материалом
	Освоение способов деятельности	Закрепление знаний и умений	1. Составление паспорта кабинета педагога. 2. Изготовление дидактического материала по образцу. 3. Систематизация нормативной документации. 4. «Фотография» урока, занятия. 5. Составление тезауруса
Актуализация усвоенных знаний	Освоение теоретических представлений	Формирование умения анализировать теоретический материал и манипулировать теоретическими представлениями в соответствии с условиями предъявляемой задачи	1. Заполнение таблицы по теоретическому материалу. 2. Составление схемы на основе анализа теоретических источников. 3. Оформление мультимедийного сопровождения по алгоритму. 4. Реферирование
	Освоение способов деятельности	Формирование умения выбирать и привлекать необходимый способ деятельности	1. Заполнение таблицы по методическому источнику. 2. Систематизация наглядных пособий, дидактического материала. 3. Анализ (самоанализ) урока. 4. Составление картотеки статей (игр, дидактических пособий)

Опираясь на сформулированные положения [6] возможно использовать в практике преподавания психолого-педагогических дисциплин в высшей школе следующие типы самостоятельных работ: самостоятельные работы репродуктивного типа; самостоятельные работы исследовательского типа; самостоятельные работы творческого типа.

Репродуктивные самостоятельные работы включают в себя задачи на воспроизведение знаний, умений (табл. 5). Все данные для нахождения искомого, а также способ выполнения задания представлены в явном виде в самом задании или в соответствующем алгоритме решения. Используются также упражнения, где уже в самом задании содержится общая идея решения, а сту-

денту необходимо развить ее в конкретный способ или способы применительно к условиям задачи. Студент соотносит задание с другими, известными ему репродуктивными.

Главное здесь – актуализация усвоенных знаний, умение выбирать и привлекать необходимые знания для решения задачи.

Для познавательной деятельности студента характерно некоторое обобщение. «...Знания углубляются, сфера их применения расширяется, они становятся более совершенными, а мышление, выражающееся в собственных дедуктивных выводах, достигает уровня продуктивной деятельности» [6].

Эта работа, содействуя накоплению студентом опорных фактов и способов деятельности, закреплению умений и навыков, позволяет усвоить базовый учебный материал за сравнительно короткий срок, но слабо обеспечивает развитие творческих способностей у студентов. В то же время работы этого типа создают условия для перехода студента к выполнению задач более высокого уровня познавательной активности и самостоятельности.

В исследовательских работах предлагается нестандартная ситуация, нетиповые задачи. В основе – поиск, догадка, формулирование и реализация идеи решения. Включаются такие задачи в спецкурс, спецсеминар, в некоторые курсовые и квалификационные работы. В ходе выполнения этих работ познавательная и практическая деятельность обучающихся направлена на разрешение проблемной ситуации, организованной преподавателем. Под проблемной ситуацией будем понимать психическое состояние субъекта, испытывающего познавательную или практическую трудность как выявившееся противоречие между субъектом и объектом познания в деятельности человека.

В ходе выполнения данного типа работ студент приобретает опыт поисковой, исследовательской деятельности, овладевает элементами творчества (табл. 6).

В ходе выполнения творческих работ проявляется самый высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студента. Через творческую работу он глубоко проникает в сущность изучаемого явления, находит

новые идеи при решении проблем. Выполнение работ этого типа способствует овладению методами научного познания, развитию творческой деятельности у студентов: видение новых проблем в знакомых стандартных условиях, видение новой функции знакомого объекта, видение альтернативы решения и др. (табл. 7). В творческой работе проявляются: а) понимание цели работы; б) выдвижение и обоснование гипотезы; в) определение методов исследования; г) проведение работы по проверке гипотезы; д) внесение коррективов; е) выводы по проблеме; ж) постановка предмета в новые связи (при не оправдавшей себя гипотезе); з) изменение способа решения.

Таблица 6 – Содержание самостоятельной работы исследовательского типа

Цель самостоятельной работы	Вид самостоятельной работы	Задачи самостоятельной работы	Формы самостоятельной работы (пример)
Создание предпосылок к формированию исследовательских способов освоения теоретических представлений и нестандартных способов деятельности	Освоение теоретических представлений	Формирование исследовательских способов освоения теоретических представлений	1. Психолого-педагогическое изучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья
	Освоение способов деятельности	Формированию исследовательских способов освоения деятельности	1. Решение педагогических задач. 2. Составление конспектов занятий, уроков. 3. Составление психолого-педагогического заключения. 4. Составление индивидуального образовательного маршрута

Таблица 7 – Содержание самостоятельной работы творческого типа

Цель самостоятельной работы	Вид самостоятельной работы	Задачи самостоятельной работы	Формы самостоятельной работы (пример)
Создание предпосылок к освоению умений и навыков творческой деятельности	Освоение теоретических представлений	Овладение методологией исследовательской деятельности	1. Анализ теоретических источников по проблеме исследования. 2. Проектирование исследования
	Освоение способов деятельности	Формирование навыка исследовательской деятельности, стимуляция творческой активности студента	1. Анализ экспериментальных данных, полученных в ходе самостоятельного научного исследования

Творчество является логическим развитием воспроизведения. Если для ученика средней школы творческой является та задача, которая нова лишь для него, конечный продукт не обладает социальной ценностью и новизной, то для студента это – определенный уровень творчества. Настоящая творческая задача (через научно-исследовательскую работу студента, через квалификационную, магистерскую работу экспериментального характера) имеет в результате объективную ценность [12].

Типы самостоятельных работ тесно связаны и взаимообусловлены. Тот или иной тип самостоятельной работы в реальном процессе обучения – носитель целого ряда элементов, составляющих содержание познавательной деятельности студента, характерных и для самостоятельных работ другого типа. В этом выражается преемственность между типами самостоятельных работ, которая по сути дела является основой и для обеспечения оптимального усвоения знаний, и для развития творческих способностей, овладения опытом творческой деятельности.

Типы самостоятельных работ представлены по степени возрастания их сложности в соответствии с закономерностями процесса познания в обучении, ориентирует обучение на «зону ближайшего умственного развития» обучаемого. Ее реализация приводит к значительной оптимизации усвоения знаний студентами, высвобождает время, которое излишне тратится на решение однообразных задач, содействуя развитию самостоятельности, позволяет увидеть динамику интеллектуального развития.

Как мы отмечали ранее [5], основным требованием, предъявляемым к самостоятельной работе, является их оценивание, для чего необходимы некоторые инструменты и методы оценивания, позволяющие определить степень достижения обучающимися установленных результатов образования.

При этом функция оценивания будет заключаться в переходе от оценивания для контроля к оцениванию для развития (т.е. функция оценивания сводится не к выявлению недостатков в знаниях обучающегося как самоцели, а к более точному определению направлений улучшения результата). Для этого оценива-

ние должно быть организовано как целенаправленный упорядоченный процесс определения необходимого набора и достигнутого уровня компетенций.

Оценочные средства (ОС) – задания, а также описания форм и процедур, предназначенных для определения качества освоения обучающимися учебного материала, учебной дисциплины, профессионального модуля в рамках выполнения самостоятельной работы, направленные на измерение степени сформированности компетенции, как в целом, так и отдельных ее компонентов, а также трудовых функций.

При разработке комплекса оценочных средств самостоятельной работы, необходимо помнить о двух принципиальных моментах:

1. Оценочные средства, как средства сопровождения самостоятельной работы должны быть разработаны для проверки степени формирования компетенций и трудовых функций;

2. Оценочные средства как неотъемлемая часть образовательных технологий (прежде всего инновационных) должны стать действенным средством не только оценки, но и (главным образом) обучения.

Сформулированы и конкретные требования к оценочным средствам, а именно: интегративность (междисциплинарный характер, связь теории и практики); проблемно-деятельностный характер; ориентация на применение умений и знаний в нетиповых ситуациях (нетождественность предлагаемых заданий стандартизированным учебным задачам); актуализация в заданиях содержания профессиональной деятельности.

Организация рассмотренных ранее типов самостоятельной работы студентов предполагает разнообразие заданий для самостоятельной работы и фонд оценочных средств [11].

Так к ФОС репродуктивного типа можно отнести конспектирование, составление схемы, заполнение таблицы, цитирование, составление кроссворда, словаря, иллюстрация, презентация и др.

ФОС исследовательского типа включает реферат, решение педагогической задачи, участие в деловых ситуационных и имитационных играх, эссе, со-

ставление комплекса методик, задач, упражнений, выполнение исследований в рамках написания курсовых работ и др.

ФОС творческого типа предполагает составление интеллект-карты по теме, разработка и составление портфолио, разработка программы диагностики, проектирование деловых игр, совместных проектов и др.

Разработанный фонд оценочных средств как инструмент управления и сопровождения самостоятельной работы студентов вуза направлен на повышение эффективности организации самостоятельной работы; повышение качества подготовки будущих педагогов; оказание методической помощи преподавателю в управлении и сопровождении самостоятельной работы студентов вуза; совершенствование самоорганизации учебной деятельности студентов вуза.

Эффективность применения оценочных средств определяется используемыми технологиями контроля за самостоятельной работой, которые предусматривают возможность комплексного оценивания различных элементов образовательных программ, формирующих приобретаемые компетенции [13]. При этом оценочные средства позволяют измерять уровень достижения установленных результатов обучения. Поэтому при проектировании инновационных оценочных средств уровня сформированности компетенций студентов необходимо обеспечивать моделирование квазипрофессиональной деятельности, требующей поиска проблем и осуществления переноса знаний для их разрешения, комбинаций способов деятельности и выполнения других творческих процедур.

Таким образом, сопровождение самостоятельной работы студентов направлено на индивидуальное развитие личности будущего специалиста. Специалиста, нацеленного на самостоятельность, творчество, конкурентоспособность, профессиональную мобильность, что, безусловно, требует нового подхода к организации и управлению этим видом деятельности. Управляемая самостоятельная работа способна сделать учебный процесс для обучающихся личностно значимым, позволяющим им раскрыть свой творческий потенциал, проявлять свои исследовательские способности, быть активными. Кроме того, мы имеем возможность объединять цели образования и будущую профессиональ-

ную деятельность, а также перейти от воспроизведения знания к его практическому применению.

Библиографический список

1. Богачев, А.Н. Профессионализация кадров в сфере закупок на основе модульно-компетентного подхода в образовании [Текст] / А.Н. Богачев, А.В. Ворожейкина // Applied and Fundamental Studies Proceedings of the 9th International Academic Conference. Science and Innovation Center Publishing House. – 2015. – С. 18–24.

2. Ворожейкина, А.В. Продуктивные технологии управления образовательными системами [Текст] / А.В. Ворожейкина // EurasiaScience: сб. статей X междунар. науч.-практ. конф. (31 августа 2017г., Москва). – М.: Научно-издательский центр «Актуальность. РФ», 2017. – С. 94–96.

3. Запорожец, В.Н. Формирование общекультурных компетенций будущих педагогов [Текст] / В.Н. Запорожец // Advances in Science and Technology: сб. статей X междунар. науч.-практ. конф. (15 октября 2017 г., Москва). – М.: Научно-издательский центр «Актуальность. РФ», 2017. – С. 111–112.

4. Немудрая, Е.Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Немудрая. – Челябинск, 1999. – 199 с.

5. Салаватулина, Л.Р. Контроль и оценка самостоятельной работы студентов [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд, новые решения: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. (10 марта 2016, Екатеринбург). – Н. Новгород: Инновационный центр развития образования и науки, 2016. – С. 142–146.

6. Салаватулина, Л.Р. Типизация самостоятельной работы в высшей школе [Текст] / Л.Р. Салаватулина, Л.А. Андриевская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 62–66.

7. Салаватулина, Л.Р. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов / Л.Р. Салаватулина // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2014. – № 2. – С. 50–55.

8. Салаватулина, Л.Р. Исследование состояния организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. (6 июля, 2015 г., Челябинск). – Н. Новгород: Инновационный центр развития образования и науки, 2015. – С. 52–55.

9. Салаватулина, Л.Р. Образовательные технологии в деятельности педагога высшей школы [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2015. – С. 61–63.

10. Салаватулина, Л.Р. Обучение студентов самостоятельной деятельности [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд, новые решения: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2015. – С. 73–75.

11. Салаватулина, Л.Р. Фонд оценочных средств самостоятельной работы студентов творческого типа [Текст] / Л.Р. Салаватулина // Тенденции развития психологии, педагогики и образования: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. – № 4. – Казань, 2017. – С. 42–45.

12. Циулина, М.В. Рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза [Текст] / М.В. Циулина // Фундаментальная и прикладная наука. – 2016. – № 3. – С. 62–66.

13. Шабалина, А.А. Фонд оценочных средств как инструмент организации самостоятельной работы студентов вуза [Текст] / А.А. Шабалина, Л.В. Парфентьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 92–97.

ГЛАВА 5

УПРАВЛЕНИЕ ЭМПАТИЙНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

УДК 378
ББК 74.480.26

Н.С. Шкитина

Аннотация. В главе рассматривается проблема становления и развития педагогической эмпатии, автором делается сравнительный анализ понятия «эмпатия» в педагогической и психологической науках; описывается алгоритм эмпатического реагирования педагога; выделяются составляющие эмпатийной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: эмпатия, педагогическая эмпатия, эмпатийная подготовка, управление эмпатийной подготовкой, эмпатийное реагирование.

Возникнув в области психологии, эмпатия становится самостоятельной характеристикой профессиональной подготовки будущего учителя, особенно в свете гуманизации образовательного процесса.

Обращение современных педагогов к проблеме коммуникации, в которой на первый план начинают выдвигаться эмпатический компонент, дает возможность сделать заключение о том, что эмпатия должна быть более детально рассмотрена в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя; кроме того, необходимо создать модель эмпатийной подготовки, которая будет применяться в массовой практике. Сложность заключается в том, что педагогическая эмпатия имеет глубокие психологические корни, что накладывает определенный отпечаток на подходы к ее исследованию. Следовательно, мы будем рассматривать эмпатию как явление, которое, зародившись в психологической науке, стало универсальным и распространилось на смежные с ним области, в частности на педагогику.

В последнее время развитие проблемы эмпатийной подготовки получило новый импульс. Изменения, происшедшие в нашей стране, и особенно переосмысление отечественного и зарубежного опыта послужили основой для ком-

плексного изучения феномена эмпатии как составной части профессионально-педагогической подготовки учителя с учетом современных тенденций развития общества и педагогики.

Привлечение термина «эмпатия» к педагогической области, адаптация его к новой среде, трансформация понятия «эмпатийная подготовка будущего учителя» связано с решением целого ряда методологических проблем, поскольку это приводит к расширению терминологического пространства педагогики, пересмотру представлений о некоторых традиционных категориях, их соотношениях между собой и т.д. В то же время современный уровень развития теории эмпатийной подготовки также требует перевода ее ключевых понятий в разряд категорий с целью придания им единообразия и определения границ использования.

В целом проблема согласования представлений об эмпатии в ее классической и педагогической трактовках в настоящее время чрезвычайно актуальна. Ее суть нам видится в построении такого определения эмпатийной подготовки будущего учителя, которое, с одной стороны, сохранило бы ключевые особенности классического определения эмпатии, таким образом обеспечив возможность более широкого использования данного термина в контексте педагогики, а с другой стороны, сгладило бы специфику определений в психологии, сделав их пригодными к педагогической области.

Итак, рассмотрим эмпатийную подготовку будущего учителя.

Организуя эмпатийную подготовку будущего учителя, мы руководствуемся моделью, предусматривающей вооружение студентов знаниями закономерностей педагогической эмпатии, выработку эмпатических умений и навыков, необходимых для самостоятельного осуществления педагогической деятельности, их актуализацию. Следовательно, в системе эмпатийной подготовки будущего учителя можно выделить такие компоненты, как методологическая, теоретическая, методическая и практическая подготовки.

Методологическая подготовка представляет собой вооружение студентов системой различных методов и приемов познания и заключается в освоении

основных научных подходов, являющихся научной основой развития теории и практики эмпатийной подготовки.

В философских работах выделяют определенные взаимосвязанные уровни методологических знаний (В.С. Швырев, В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин и др.). Так, Э.Г. Юдин выделяет четыре уровня методологии: первый уровень – философская методология, второй – общенаучные (научоведческие) знания, третий – конкретно-научные знания (в нашем случае – это методология педагогики), четвертый – методика и техника научного исследования [16].

Для решения любой исследовательской задачи и получения значимого результата определяющим является выбор методологической стратегии, которая наиболее полно может быть отражена в определенных подходах к познанию. Методологический подход в ряде работ определяется как принципиальная методологическая ориентация исследования; как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта); как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования; как совокупность (система) принципов, которые определяют цель и стратегию соответствующей деятельности независимо от того, является ли она теоретической или практической [19; 20].

Дадим краткую характеристику основных подходов к проблеме эмпатийной подготовки будущего учителя: *системный подход* как общее направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем и который ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину; *деятельностный подход*, определяющий педагогическую эмпатию, входящую в состав профессиональной компетентности педагога как цель, способ, инструмент педагогической деятельности; *коммуникативно-партисипативный подход* мы понимаем как практико-ориентированную тактику, в основе которой лежит сотрудничество и организация совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии; *компетентностный подход* как практико-ориентированное инновационное направление, предполагающее определение

полного набора компетенций личности, способствующих повышению качества профессиональной подготовки.

Теоретическая подготовка рассматривается нами как научные интересы и широкий кругозор, как овладение фундаментальными знаниями и их практическое применение студентами. Результатом теоретической подготовки будущих учителей является готовность, включающая в себя знание основ наук, умения и навыки научного и психолого-педагогического мышления, педагогическую направленность. В нашем случае теоретическая подготовка предполагает вооружение студентов знаниями о педагогической эмпатии. К сущностным характеристикам эмпатийной подготовки относятся, прежде всего, знания об эмпатии, ее функциях, видах, фазах эмпатийного отклика.

На основе анализа предыдущего параграфа можно сделать вывод, что эмпатия традиционно понимается как умение поставить себя на место другого и посмотреть на мир его глазами. Тем не менее, ни в зарубежной, ни в отечественной литературе нет общепризнанного понимания данного термина.

Методическая и практическая подготовки связаны с формированием эмпатийных умений и навыков. Так, эмпатия трактуется как *эмоциональное знание* о чувствах другого, *предсознательный феномен*, помогающий понять другого, разделить его чувства (при этом субъект играет роль стороннего наблюдателя); *способность переживать* и страдать вместе с другим человеком, то есть внутри объекта, в этом случае процесс идентификации осуществляется на основании качеств субъекта, вложенных внутрь объекта; *принятие роли другого*, понимание его чувств, мыслей и установок; *средство познания мира*, который представляется как мир без преследования личных интересов и предвзятых мнений, мир, трудно познаваемый, так как если человек не переживает, не распознает и не понимает всей широты возможного человеческого опыта в самом себе, то ему будет трудно распознавать эти состояния в других людях и т.д.; *универсальная потребность развития*; самопознание [4; 5; 6; 7; 9].

Эмпатия рассматривается, кроме того, как *уникальный инструмент*, используемый для аналитического процесса, объединяющий субъект и объект эм-

патии, аналитика и анализирующего; трактуется как *самоэмпатия*, которая дает возможность человеку войти в собственный жизненный мир и сделать это на таком уровне, который включает обостренное восприятие эмоций, непрерывное формирование смыслов и способность интерпретировать опыт в рефлексивной форме [12; 13].

Таким образом, как нам представляется, в эмпатии следует выделить три стороны восприятия другого человека :рациональную, эмоциональную интуитивную. *Рациональное* в эмпатии проявляется в сопричастности: во внимании к другому, в наблюдении другого человека, в цепкости восприятия его реакций, состояний и свойств, то есть все психические познавательные реакции должны быть направлены на объект эмпатии. Таким образом, рациональная сторона эмпатии – не формальная логика, а интенсивная аналитическая переработка поступающей по разным сенсорным каналам информации о партнере по общению. *Эмоциональное* в эмпатии связано с пониманием другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов. *Интуитивное* при эмпатическом восприятии другого сводится к подсознательной обработке информации о партнере по общению.

Следовательно, эмпатийная подготовка с этой стороны представляет собою рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека, что позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение.

Е.В. Рязанова рассматривает эмпатию как *нравственное качество* личности и выделяет так называемый личностный компонент эмпатии, который она представляет в виде идентификации, отождествлении одного объекта с другим (готовность чувствовать, переживать, действовать в отношении другого человека, как если бы этим другим вы являлись сами), аналогии (сходство между явлениями или предметами), конгруэнтности (восприятие явления или процесса как переходящего от одного индивида к другому) и рефлексии [14].

И.М. Юсупов, рассматривая эмпатию в рамках способов понимания (рациональные, эмоциональные и поведенческие), подчеркивает, что эмпатия занимает узловое место в понимании человеком объектов социальной природы; в приобретении личностью *коммуникативной компетентности*; при оказании психотерапевтической помощи; в эффективном взаимодействии обучающего и обучаемого. Автор представляет эмпатию как понимание объектов социальной природы через интегрирование образно-чувственного и логического аспектов познания путем перехода от эгоцентрического приема и переработки информации к резонансному взаимодействию через вчувствование в объект познания. При этом эмоционально-когнитивные компоненты понимания находятся между собой в отношениях дополнительности, включение одного в другое происходит при дефиците информации о познавательном объекте. Функциональным механизмом понимания объектов социальной природы выступает идентификация и эмоционально-когнитивная децентрация субъекта.

Для нас немаловажным является вывод И.М. Юсупова о том, что эмоциональный потенциал личности подвержен произвольной регуляции, следовательно, необходима разработка программы тренинга эмпатийного понимания и инструментария для количественного измерения эмпатийного потенциала личности. Автор также приходит к выводу, что с позиций системного анализа эмпатийное понимание – это интегральный процесс взаимодействия осознанной и подсознательной инстанций психики; эмпатия как *системообразующий фактор* лежит в основе педагогической направленности личности и несет ведущую функцию в успехе межличностного взаимодействия [17; 18]. В этих работах, рассматривающих *социальный интеллект*, анализируется эмпатийный компонент социального интеллекта. Традиционно выделяются следующие виды интеллекта: вербальный, числовой, пространственный, креативный, физический, личностный, социальный, сексуальный, духовный.

Термин «социальный интеллект» впервые был употреблен Э. Торндайком. Этим термином он обозначил дальновидность в межличностных отношениях и приравнял его к способности мудро себя вести. Э. Торндайк выделяет

три вида интеллекта: абстрактный – способность понимать абстрактные вербальные и математические символы и производить с ними какие-либо действия; конкретный – способность понимать вещи и предметы материального мира и производить с ними какие-либо действия; социальный – способность понимать людей и взаимодействовать с ними.

В дальнейшем эти представления были уточнены и развиты многими исследователями. В разное время сторонники различных школ по-своему трактовали понятие «социальный интеллект»: как способность уживаться с другими людьми (Ф. Мосс, Т. Хант); как способность иметь дело с окружающими (Р. Стрэнг); как способность сходитья с другими людьми (П. Вернон); как способность критически и правильно оценивать чувства (Дж. Ведек); как особую способность («социальный дар») верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях (Р. Оллпорт).

В 1960-е годы появляются работы о социальных явлениях, коммуникативной компетентности. Большое внимание уделяется социальной перцепции, пониманию людьми друг друга; делается попытка разработать на основе сложившихся концептуальных представлений о природе и структуре социального интеллекта методический аппарат его изучения.

Были сделаны попытки измерить социальный интеллект Д. Арчером, Р.М. Акертом, Дж. Гилфордом, Ф.С. Чапиным и др. Особый интерес, на наш взгляд, представляет подход М. Форда, который в основу исследования положил успешное решение проблемных ситуаций. Ему удалось показать, что социальный интеллект представляет собой четкую и согласованную группу ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, группу способностей, которые фундаментально отличаются от тех, которые лежат в основе «формального» мышления, проверяемого тестами «академического интеллекта».

В исследованиях Р.И. Риггио мы находим рекомендации оценивания социального интеллекта по следующим базовым составляющим: эмоциональная

выразительность; эмоциональная чувствительность; эмоциональный контроль; социальная выразительность; социальный контроль; правильность поведения.

Таким образом, социальный интеллект рассматривается как интеллект, способствующий социально-полезной адаптации, как некая «общая» способность к новым жизненным условиям.

Приспособительный акт – решение жизненной задачи с помощью интеллекта – осуществляется посредством действия с мысленным (ментальным) эквивалентом объекта, посредством действия в уме при доминирующей роли сознания над бессознательным. Благодаря этому решение проблемы может быть осуществлено «здесь и теперь» без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово: пробы, проверка гипотез осуществляются во «внутреннем плане действия». В данном случае критерием интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие возможностей среды для адаптивных действий индивида в ней.

Среди функций социального интеллекта (познавательная-оценочная, рефлексивно-коррекционная и др.) следует особо выделить коммуникативно-ценностную. Она связана с потребностью понимать окружающих и, в свою очередь, быть понятым ими. Соответственно, нас интересуют два основных проявления коммуникативно-ценностной функции: создание идеально-содержательного плана, связанного с определением ситуации социального действия, способствующей пониманию данного человека, так как человек не просто контактирует и воспринимает информацию, но и преобразует ее, выдвигая задачи, проблемы, касающиеся социальных отношений; акт обнаружения себя в другом человеке (экзистенциальная коммуникация, реализующаяся в способности понимать, воспринимать личностные и социально-психологические позиции других людей, анализировать особенности поведения, представить себя на месте другого человека).

Психологи и педагоги считают, что для эмпатии как процесса очень важно невербальное взаимодействие. Если буквально «отзеркалить» человека, незаметно принять его позу, своему лицу придать его выражение, можно ощутить то, что ваш собеседник чувствует в данный момент. Он, в свою очередь, неза-

метно для себя проникнется к вам симпатией, примет ваши мысли, они даже покажутся ему своими собственными.

Отождествление себя с собеседником или с ролью («дистантное мышление»), попытки посмотреть на мир другими глазами приводят к значительному расширению перцептивной сферы, возможностей воспринимать внешние сигналы. Чтобы понять другого, необходимо на некоторое время представить себя им, предвосхитить его поступок, начиная с элементарной речевой реакции.

Авторы методики *нейролингвистического программирования* утверждают: вы всегда будете получать ответы на ваши вопросы в той мере, в какой ваш сенсорный аппарат будет замечать эти ответы. И словесная (или осознанная) часть ответа редко будет иметь значение. Невербальная информация важна при осуществлении нейролингвистического программирования, когда необходимо каждое мгновение чувствовать собеседника – слушателя, непосредственно воздействуя на его подсознание [3].

Р. Дилтс, один из наиболее ярких представителей нейролингвистического программирования, выделяет «аналоговый» аспект коммуникации, который включает в себя язык тела, а также информацию, передаваемую тональной слуховой частью взаимодействия, т.е. интонацией, темпом и громкостью речи [10].

Итак, отечественные и зарубежные психологи и педагоги рассматривают эмпатию: как *психологический процесс*, в основе которого лежит рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого, процесс, направленный на моделирование внутреннего мира переживаний воспринимаемого человека, характеризующийся динамичностью, процессуальностью и фазовым характером; *способ обучения ребенка альтруистическому поведению*, когда удовольствие педагога от поведения ребенка выступает как подкрепление для ребенка, так как ребенок разделяет это удовольствие; подкреплением оказывается результат поступка, а эмпатия – средством для усвоения одобряемого поведения; *поведенческая способность*, которая проявляется в помогающем, содействующем, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого человека; *психическая, эмпатическая реакция на стимул*, представленная в виде эмпатической

реакции в ответ на поведение группы или эмпатической реакции в адрес конкретной личности; *социально-психологическое свойство личности*, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии. В ряд таких способностей входят способность эмоционально реагировать на переживания другого и мысленно переносить себя в чувства и действия другого; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека.

Нам представляется, что понятие «эмпатия» тесным образом связано с актуальным на современном этапе понятием «*толерантность*». Толерантность выступает и как объективный результат взаимодействия многополюсного человеческого мира, его предпосылка, и как фактор его продвижения к целостности и сотрудничеству. Кроме того, она является одной из ключевых характеристик демократической политической культуры, предполагая сознательную установку на необходимость многих точек зрения и на недостаточность любой отдельной точки зрения.

Таким образом, мы будем рассматривать понятие «эмпатия» с позиций *гуманистического подхода*, который опирается на базовую концепцию толерантности как культурной нормы, необходимости и концепцию диалога культур. В нашем исследовании гуманизм предполагает также отрицание узкой прагматичности научного знания, которое, в нашем представлении, должно выходить за рамки педагогической науки и использовать концептуальные поля различных областей духовной жизни (в частности, психологии), становясь полилогичным, что также является его гуманизирующей основой.

Анализ существующих определений эмпатии со всей очевидностью демонстрирует значительные расхождения в толковании понятия как психолого-педагогического феномена и, кроме того, расхождения в классических определениях данного термина, что до сих пор приводит к спорам о правомерности его использования в контексте педагогики. Очевидно, что поскольку используется один и тот же термин, то эмпатия педагога не может и не должна быть

чем-то принципиально иным по сравнению с эмпатией в «классической» психологической науке. Безусловно, между ними есть ряд существенных *отличий*.

Во-первых, с точки зрения классического представления, эмпатия – это уникальный инструмент, используемый, в основном, психоаналитиками, который объединяет аналитика и анализируемого и способствует преодолению болезни. Эмпатия же в профессиональной деятельности педагога будет не столько инструментом, используемым при решении частных задач, сколько основной стратегией деятельности педагога. Он должен быть эмпатичен не только по отношению к отдельным «трудным» ученикам, эмпатия должна стать его главенствующей стратегией в общении с учениками.

Во-вторых, эмпатия – это не только способность сопереживать, сострадать вместе с другим, погрузиться в его мир, при этом оставаясь сторонним наблюдателем. Для педагога эмпатия – это более сложное качество личности, которое подразумевает наряду с эмоциональной реакцией способность к идентификации, а также организацию определенного воспитательного влияния, которое должно быть построено таким образом, что педагогу следует создавать такой психологический климат, при котором ученик смог бы развить качества личности, ориентированные на общечеловеческие ценности.

В-третьих, результатом педагогической эмпатии не всегда будет продуктивное общение между педагогом и учеником, так как воспитательный процесс может пойти по своему пути, выйти из-под контроля в силу серьезных влияний со стороны различных случайных факторов, или же результаты воспитательного воздействия могут быть просто отложены во времени.

В-четвертых, педагогическая эмпатия – понятие полинаучное, так как она требует синтеза не только педагогических и психологических знаний, но и философских, медицинских, информационных и других.

В-пятых, педагогическая эмпатия является более гибким, с одной стороны, и более объемным понятием, с другой, так как педагогический процесс представлен более сложными компонентами, чем процесс применения эмпатии в психологической или педагогической отраслях.

Указанные отличия могут поставить под сомнение правомерность использования термина «эмпатия» в контексте педагогики. Однако, на наш взгляд, в главных позициях понятия «педагогическая эмпатия» и «классическая» (психологическая) имеют *сходство*: 1) оба понятия являются характеристиками процесса гуманизации образования и являются базовыми составляющими личностно ориентированного подхода; 2) и в том, и в другом определении акцент делается на умении поставить себя на место другого, посмотреть на мир его глазами; 3) объектом эмпатии и в психологии, и в педагогике является человек; 4) и в той, и в другой науке эмпатия может быть представлена в виде самоэмпатии, которая предоставляет человеку возможность войти в собственный мир, познать его и интегрировать опыт в рефлексивной форме; 5) в обеих областях знания эмпатия рассматривается как способ научения ребенка альтруистическому поведению; как нравственное, социально-психическое качество личности; 6) и классическое, и педагогическое определение эмпатии предполагает наличие трех взаимосвязанных сторон восприятия другого человека – рациональной, эмоциональной и интуитивной.

Учет этих положений приводит к выводу, что эмпатия в педагогической области не только возможна, но и в своих основных характеристиках является современной неотъемлемой составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Итак, под *педагогической эмпатией* мы понимаем нравственное, социальное-психологическое качество личности, в основе которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации и которое представляет собой рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает учителю организовать воспитательное влияние более эффективно.

Осуществление полного анализа сущностных характеристик эмпатии в педагогике предполагает рассмотрение ее видов и этапов ее проявления. Остановимся подробнее на выделенных аспектах и начнем с рассмотрения видов эмпатии. Исходя из различных критериев эмпатии можно выделить следующие

виды эмпатии: глобальная, эгоцентрическая и просоциальная (критерий – генезис эмпатии); личностная и ситуативная (критерий – диспозиционность эмпатии); личностная и элементарно-рефлекторная (критерий – уровень развития эмпатии) [1; 2; 8; 11; 12; 13].

В современной психологии уже не оспаривается тот факт, что эмпатия может быть направлена как на самого себя, так и на другого человека. Следовательно, и критерий направленности эмпатических переживаний связан с общей направленностью личности и ее ценностными ориентациями. На основании этого критерия выделяют такие виды эмпатии, как *сочувствие* и *сопереживание*. Различия между этими видами заключаются в степени рефлексии по поводу проявляемого эмоционального состояния и степенью идентификации с объектом эмпатии. Сопереживание включает в себя большую степень идентификации субъекта с объектом эмпатии, и это состояние меньше подвержено рефлексии в сравнении с сочувствием. Нами разработан *алгоритм эмпатического педагогического реагирования*, который применяется на втором этапе основных упражнений тренинга. В общем виде он может быть представлен следующими шагами:

1-й шаг: создание предварительных условий, когда учитель имеет определенную *эмпатическую установку* по отношению к объекту эмпатии, который тем или иным образом выражает свой опыт. Этот шаг включает в себя активность со стороны эмпатирующего (учителя) к познанию переживания объектом эмпатии (учеником) собственного Я и внешнего мира.

2-й шаг: *эмпатический резонанс*. Условия предварительного шага делают потенциально возможным следующий шаг, в котором учитель входит в эмоциональный резонанс (настраивается на одну волну) с переживаниями и личностными смыслами ученика, которые активизируются в его сознании.

3-й шаг: *выражение эмпатии*, что представляет собой выражение учителем эмпатического отклика. Эмпатия является не только способностью понять актуальные чувства, но и вербальные умения передать свое понимание ясным языком. Эмпатическая реакция может быть выражена намеренно и произвольно, словесно и через невербальные сигналы.

4-й шаг: *получение эмпатии*. Передача эмпатии делает возможным заключительный этап процесса эмпатического реагирования. Адекватная эмпатия вызывает у объекта эмпатии (ученика) чувство, что его услышали, поняли ту или иную личностно значимую для него область внутреннего опыта, что, как правило, приводит к эмоциональному облегчению и обретению смысла.

5-й шаг: *обратная связь*. На этом этапе объект эмпатии вербально или невербально демонстрирует результат воздействия эмпатической реакции эмпатирующего. Если эмпатический отклик адекватен, это приводит к позитивным последствиям, например, необходимому в этот момент умолчанию или углублению процесса.

На основании анализа работ, посвященных коммуникативному тренингу [15], мы разработали эмпатийный тренинг, который представляет собой систему упражнений, развивающих следующие *способы понимания* партнера по общению: идентификация, персонификация, аттракция, рефлексия и казуальная атрибуция.

Вышеизложенное дает нам основание определить самостоятельный вид профессионально-педагогической подготовки – *эмпатическую подготовку будущего учителя*, под которой в нашем исследовании мы понимаем овладение будущими учителями необходимой суммой знаний о педагогической эмпатии, эмпатическими умениями и навыками, ориентированными на социальный заказ общества, характеризующийся гуманизацией процессов обучения и воспитания на современном этапе. Целью и результатом этой подготовки является квалифицированный профессионал, способный к рационально-эмоционально-интуитивному отражению ученика и организации эффективного воспитательного влияния.

Библиографический список

1. Агавелян, Р.О. Формирование эмпатии у студентов-психологов [Текст]: учеб. пособие / Р.О. Агавелян. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 66 с.
2. Агавелян, Р.О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.О. Агавелян. – М., 1995. – 16 с.
3. Алдер, Г. Технология НЛП [Текст] / Г. Алдер. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
4. Афанасьев, В.Г. Системность и общество [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.

5. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
6. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
7. Буюва, Л.П. Человек: деятельность и общение [Текст] / Л.П. Буюва. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
8. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68.
9. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
10. Дилтс, Р. Фокусы языка: изменение убеждений с помощью НЛП [Текст] / Р. Дилтс; пер. с англ. А. Анистратенко; под ред. М. Гринфельда. – СПб.: Питер, 2001. – 314 с.
11. Иган, Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык [Текст] / Дж. Иган // Практическая психология и психоанализ. – 2000. – № 2. – С. 24–31.
12. Кохут, Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией [Текст] / Х. Кохут // Антология современного психоанализа. Т. 1. / под ред. А.В. Россохина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000. – 315 с.
13. Роджерс, К. Клиентцентрированная терапия [Текст] / К. Роджерс, Э. Дорфман, Н. Хоббс, Т. Гордон. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1990. – 317 с.
14. Рязанова, Е.В. Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности будущих учителей-сурдопедагогов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Рязанова. – М.: ПроСофт, 2005. – 170 с.
15. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции [Текст] / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 112 с.
16. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
17. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания [Текст] / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 128 с.
18. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.П. Юсупов. – СПб., 1995. – 34 с.
19. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
20. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ГЛАВА 6

УПРАВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СТРЕССОМ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ЗОНАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

УДК 157: 5(069)
ББК 88.352:20.1

Е.А. Василенко

Аннотация. В главе рассматриваются вопросы, связанные с изучением форм и методов управления экологическим стрессом, возникающим вследствие осознания человеком действия негативных экологических факторов. Представлены результаты исследований, свидетельствующие о негативном влиянии экологического стресса на социально-психологическую адаптацию учащихся старших классов. Апробирована модель Центра социально-психологической помощи как формы управления экологическим стрессом у старшеклассников в зонах экологического неблагополучия.

Ключевые слова: стресс, экологический стресс, социальный стресс, социально-психологическая адаптация, экологическое неблагополучие.

Современное человечество живет в условиях глобального экологического кризиса. Ряд исследований зарубежных ученых (G.W. Evans, W.J. Lee, H.L. Needleman, P.M. Rodier, J.G. Simister и др.) показывают, что такие факторы как шум, скученность, загрязненность воздуха, изменение температурного режима влияют на психическое здоровье человека. Исследователи либо рассматривали эти факты как результат непосредственного воздействия неблагоприятных экологических факторов на психофизиологическое состояние человека [15], либо отмечали наличие промежуточных психологических переменных, таких, например, как тревога, гнев [16]. В работах отечественных ученых были исследованы дезадаптивные состояния людей, проживающих на территориях с радиационным и химическим загрязнением местности. На территориях с радиаци-

онным загрязнением у 60–70 % взрослого населения были отмечены дезадаптивные реакции и состояние хронического стресса, связанного с опасениями за свое здоровье, здоровье своих близких. Однако все авторы подчеркивали, что оценить уровень этого стресса, выявить его влияние на процесс психической адаптации крайне трудно [1; 8; 12]. На территориях с химическим загрязнением были выявлены увеличение общей заболеваемости, заболеваемости нервной системы, значительно более высокий уровень распространенности у детей и подростков синдромов психической ретардации, а также некоторых пограничных психических расстройств [11]. Выявлено достоверно больше детей с вегетативной лабильностью, неврозами, энурезом, нарушениями речи [3]. Психологические исследования, проведенные на группе акцентуированных подростков, выявили личностные изменения, позволившие авторам говорить о негативном конституционально-личностном дрейфе в сторону пограничной аномальной личности в зонах экологического неблагополучия [2; 10].

В связи с этим актуальным является дальнейшая разработка понятия «экологический стресс», используемого в некоторых работах зарубежных и отечественных авторов. Под ним понимается психологический стресс, возникающий вследствие осознания человеком действия негативных экологических факторов, их возможного влияния на здоровье [17]. В наших более ранних работах было обосновано, что экологический стресс является одним из видов социального стресса, выполняющим важные адаптивные функции. Он позволяет личности дать эмоциональную оценку экологической ситуации, мобилизуя личность как на защиту от действия неблагоприятных экологических факторов, так и на борьбу за улучшение экологической ситуации в населенном пункте, регионе.

Нами были проведены два исследования – в 2006–2007 гг. и в 2015–2016 гг., посвященных изучению влияния экологического стресса на социально-психологическую адаптацию старшеклассников [4; 6]. Исследовательская работа проводилась на территории Челябинской области, где экологические проблемы являются чрезвычайно напряженными. Решением государственной экспертной комиссии выделены зоны с кризисной и катастрофической экологиче-

ской ситуацией, имеются территории с химическим и радиационным загрязнением окружающей среды.

В первом исследовании приняли участие 553 старшеклассника, проживающих в двенадцати населенных пунктах (во втором – 112 человек из девяти населенных пунктов) в зонах экологического неблагополучия Челябинской области (с радиационным и химическим загрязнением), и 526 (104) старшеклассников, проживающих в таком же числе населенных пунктов области с относительно удовлетворительной экологической ситуацией. Населенные пункты в зонах загрязнения и относительно чистых территориях были подобраны с примерно равными показателями социально-экономического развития, национально-религиозной структурой населения.

В ходе исследования были использованы три группы диагностических методик: для исследования экологического стресса адаптировали методику исследования экологической вовлеченности Б. Андресена, Ф.-М. Старка, Я. Гросса; для диагностики социально-психологической адаптации использовали методики К. Роджерса, Р. Даймонда, «Незаконченные предложения» (в адаптации С.Ю. Ганжа), тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, метод социометрии и анализ успеваемости учащихся; для изучения факторов, влияющих на интенсивность переживания личностью экологического стресса, были применены «Шкала удовлетворенности условиями жизни» О.С. Копиной, «Опросник для изучения темперамента» Б.Н. Смирнова, контент-анализ публикаций в областной и местной прессе, посвященных экологическим проблемам населенного пункта, в котором проживает учащийся.

С помощью «Опросника экологического стресса» было выявлено, что в условиях экологического неблагополучия доля испытуемых с повышенными значениями экологического стресса (уровни высокий и выше среднего) достигла 53,51 %, а в контрольной группе она составляет 25,48 %.

Было выявлено наличие статистически значимых различий (t-тест, $p < 0,05$) между группами с разным уровнем экологического стресса по большинству показателей социально-психологической адаптации. К ним относятся в первую оче-

редь интегральные показатели по методике К. Роджерса и Р. Даймонда – «Самопринятие», «Принятие других», «Адаптация», «Эмоциональная комфортность». Достоверные различия выявлены также по таким показателям, как самооценка, оценка одноклассников, оценка будущего, смысложизненные ориентации.

С помощью множественного регрессионного анализа было выявлено, что показатель экологического стресса вносит отрицательный вклад в оценку многих показателей успешной адаптации и положительный вклад в оценку показателей дезадаптивных тенденций. Регрессионная модель по различным показателям объясняет от 45 % до 68 % дисперсии. В контрольной группе показатель экологического стресса влияет лишь на некоторые показатели адаптации. Стандартизированные коэффициенты представлены в таблице 1. На наш взгляд, все показатели социально-психологической адаптации, с которыми связан показатель экологического стресса, можно разделить на три группы:

Таблица 1 – Стандартизированные коэффициенты показателя экологического стресса в уравнениях показателей адаптации

Показатели социально-психологической адаптации	Бета-коэффициенты показателя экологического стресса в уравнениях показателей адаптации			
	Исследование 2006-2007 гг.		Исследование 2015-16 гг.	
	Группа «загрязненные территории»	Группа «относительно чистые территории»	Группа «загрязненные территории»	Группа «относительно чистые территории»
Адаптация	-0,244	–	-0,181	–
Самопринятие	-0,191	0,254	-0,158	–
Принятие других	-0,229	–	-0,121	–
Эмоц. комфортность	-0,276	–	-0,234	-0,114
Интернальность	-0,131	–	–	–
Стремление к доминированию	–	–	–	–
Смысложизненные ориентации	-0,365	-0,279	-0,172	-0,181
Отношение к будущему	-0,366	-0,370	-0,252	-0,179
Отношение к одноклассникам	-0,295	–	–	–
Отношение к друзьям	–	–	–	–
Отношение к учителям	–	–	–	–
Отношение к семье	–	–	–	–
Успеваемость в школе	–	–	–	–
Социометрический статус	–	–	–	–

1. *Показатели, связанные с отношением к себе* (самооценка, «Самопринятие»). В зонах экологического загрязнения у старшеклассников с повышен-

ными значениями экологического стресса эти показатели достоверно ниже, чем у остальных; показатель экологического стресса вносит значительный отрицательный вклад в оценку этих показателей адаптации. В контрольной группе переживание экологического стресса на повышенном уровне не ведет к негативным изменениям самооценки, а в показатель «Самопринятие» показатель экологического стресса вносит даже положительный вклад.

2. *Показатели, связанные с отношением к другим* – «Принятие других», отношение к учителям, отношение к одноклассникам, отношение к друзьям, отношение к семье, отношение к населению своего города (поселка). У старшеклассников с повышенными значениями экологического стресса в зонах экологического загрязнения показатели «Принятие других» и «Отношение к одноклассникам» достоверно ниже, чем у остальных. Однако это не касается показателей «Отношение к друзьям», «Отношение к учителям» и «Отношение к семье». Напротив, для старшеклассников с повышенными значениями экологического стресса характерна более высокая оценка семьи и педагогов.

3. *Показатели, связанные с отношением к будущему* – «Отношение к будущему», «Планы на будущее», смысложизненные ориентации, интернальность. Они отражают такие характеристики жизненной перспективы старшеклассников, как оптимистичность, дифференцированность, соотнесенность жизни личности со смыслообразующими мотивами, установками и ценностями, а также ответственность личности за реализацию поставленных целей. В зонах экологического загрязнения все эти показатели достоверно ниже у старшеклассников с повышенными значениями экологического стресса по сравнению с остальными, и показатель экологического стресса вносит отрицательный вклад в их оценку.

Таким образом, в зонах экологического неблагополучия показатель экологического стресса влияет на самооценку и самопринятие старшеклассников, на их отношение к своему окружению (к сверстникам, к семье, к населению своего города или поселка), а также на их жизненную перспективу.

С помощью другого варианта регрессионной модели, в которой зависимой переменной являлся показатель экологического стресса, были выявлены

факторы, способствующие более сильному переживанию экологического стресса – количество публикаций об экологических проблемах в местной прессе, хорошая академическая успеваемость учащегося, интроверсия и ригидность, а также факторы O+, L+, I+, M+, C–, F+ и Q2+ по опроснику Р. Кеттелла, характеризующие чувствительность, богатство воображения, определенное недоверие собой, гибкость и пластичность эмоциональных переживаний и направленность на свой внутренний мир, нонконформность, экспрессивность, эмоциональную яркость общения.

К числу *протективных факторов*, снижающих интенсивность экологического стресса и уменьшающих его воздействие на показатели адаптации, относятся «Отношение к семье» и «Удовлетворенность условиями жизни». Последняя переменная имеет наиболее высокий бета-коэффициент. Наименее сильно переживают экологический стресс те испытуемые, которые в большей степени удовлетворены своими условиями жизни. Если же проанализировать корреляционные связи отдельных оценок конкретных условий жизни и показателя экологического стресса, то наиболее связаны с последним оказались оценки удовлетворенности такими условиями жизни, как «Деньги» (–0,454), «Досуг, развлечения» (–0,421). Это позволяет предположить, что высокий уровень жизни, возможность полноценно восстанавливать здоровье, проводить досуг, получить платное образование играет для старшеклассников в зонах экологического неблагополучия роль буфера, снижающего уровень переживания экологического стресса.

Отметим также влияние гендерного фактора, который не был учтен в регрессионной модели из-за невозможности выразить его в метрической шкале. Среди старшеклассников экспериментальной группы, у которых были выявлены высокий и выше среднего уровни экологического стресса, 66 % составляют девушки, а среди тех, у кого показатель экологического стресса ниже среднего, напротив, 68 % составляют юноши. Именно у девушек были отмечены и специфические страхи, связанные с действием неблагоприятных экологических факторов – страх возникновения опасных для жизни болезней, рождения в будущем больных детей, страх, связанный с визуальными представлениями о загрязнен-

ной радиацией планете. Наиболее высока распространенность этих страхов у девушек, проживающих на территориях, загрязненных радиацией (у 15,3 % девушек) и в городе Карабаше, зоне экологического бедствия (у 19,14 % девушек).

Все вышесказанное говорит о том, что экологический стресс может рассматриваться как фактор, составляющий дополнительную нагрузку на адаптационные механизмы, истощающий адаптационные возможности личности. Если среда жизнедеятельности воспринимается как опасная для здоровья и жизни, для здоровья будущих детей, то основой консолидации самосознания становится «образ жертвы» [8].

Таким образом, результаты проведенного нами исследования показывают, что переживание старшеклассниками экологического стресса на уровне высоком и выше среднего приводит к негативным изменениям отношения к себе, к другим, к своему будущему. Это делает актуальной разработку моделей управления стрессом у подростков и юношества на территориях экологического неблагополучия. Такие модели были созданы на территориях Брянской и Калужской областей, подвергшихся радиационному загрязнению вследствие аварии на Чернобыльской АЭС.

Одна из таких моделей апробирована в Брянской области, где была создана Служба психолого-педагогической помощи детям и подросткам, включающая как областной центр социально-психологической службы, так и территориальные подразделения. Важнейшим звеном является школьная психологическая служба. Приоритетными направлениями в работе службы являются: изучение и формирование социально-психологического статуса личности ребенка и взрослого человека; исследование причин отклонений в развитии несовершеннолетних; определение путей реабилитации и ресоциализации; подготовка подростков и юношества к самостоятельной жизни, решению личностных проблем. Служба создана на государственных началах, как единая, вневедомственная структура [13].

Другой вариант разработан в Калужской области, где был создан Областной реабилитационный Центр, являющийся образовательным учреждением для

детей-сирот или оставшихся без попечения, но ставящий перед собой задачи реабилитации, связанные с тем, что контингент детей является повышенно уязвимым вследствие проживания в зонах радиационного поражения. Рассматривая реабилитацию как создание оптимальных условий развития детей и подростков с учетом их повышенной физической и психической уязвимости в связи с проживанием на территориях, загрязненных радиацией, сотрудники Центра видят свои задачи в психологической, педагогической, медицинской и социальной реабилитации детей и подростков. Для этого используются щадящий режим обучения, специальная организация питания, досуговой деятельности, а также психокоррекционная, лечебно-оздоровительная работа. Главным средством психологической реабилитации является создание поддерживающей среды, в которой воспитанник чувствует свою значимость, личностную активность [14].

В программе психотерапевтической реабилитации детей и подростков, пострадавших вследствие аварии на ЧАЭС, предложенной С.А. Игумновым, в качестве главного средства реабилитации рассматривается формирование активного, проблемно-разрешающего поведения у детей, подростков и членов их семей. Для этого используются различные варианты психотерапевтического тренинга (тренинг разрешения проблем, тренинг коммуникативных навыков), семейная психотерапия [9]. В предлагаемом нами варианте психологической помощи учащимся, проживающим в условиях экологического неблагополучия, организационной основой является Центр социально-психологической адаптации старшеклассников, работающий непосредственно в школе. Деятельность Центра строится на основе изучения экологического стресса, исследования его связей с показателями социально-психологической адаптации, выявления индивидуальных трудностей адаптации, организации соответствующей психолого-педагогической помощи.

Этот вариант оказания психологической помощи юношеству был апробирован нами в двух средних общеобразовательных школах, расположенных на экологически неблагополучных территориях. Первая из них – МОУ «Муслимовская средняя общеобразовательная школа» – находится в селе Муслимово, в зоне наибольшего радиационного загрязнения на Южном Урале. Вторая –

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 г. Челябинска» – расположена в пределах 2 км от Челябинского металлургического комбината. Таким образом, работа Центра была апробирована нами как в зоне радиационного, так и в зоне химического загрязнения.

Цель деятельности Центра социально-психологической адаптации – повышение адаптивного потенциала юношей и девушек, проживающих в условиях экологического неблагополучия, и особенно тех, кто переживает экологический и социальный стресс на уровне высокий и выше среднего, оказание им содействия в процессе социально-психологической адаптации. Под адаптивным потенциалом личности, мы вслед за К.А. Абульхановой-Славской, Е.К. Завьяловой понимаем системное образование, включающее как врожденные, так и приобретенные качества, весь арсенал форм поведения, имеющихся в прошлом опыте, а также способность осознания своего личностного ресурса и создания на этой основе целостной линии поведения и жизненного сценария в целом.

Исходя из этого, были определены следующие *задачи Центра*:

1. Изучение уровня переживания учащимися экологического стресса, особенностей их социально-психологической адаптации, выявление индивидуальных трудностей и ресурсов социально-психологической адаптации.

2. Развитие ресурсов социально-психологической адаптации: развитие дифференцированности, когнитивной оснащенности образа «Я», позитивной и дифференцированной самооценки; содействие самоопределению личности в социальной среде (принятию прошлого, планированию будущего, осознанию себя как члена различных групп); развитие коммуникативных навыков, осознание и использование механизмов понимания партнера по общению; обучение различным стратегиям поведения в трудных, стрессовых ситуациях.

3. Формирование реалистического представления об экологической ситуации в месте проживания и способах защиты от действия негативных экологических факторов: предоставление учащимся достоверной информации об экологической ситуации в месте их проживания; обучение конкретным способам

защиты от экологической опасности; преодоление специфических страхов, травмирующих представлений, связанных с проживанием в загрязненной среде.

Для решения этих задач были определены следующие *направления в работе Центра*: диагностическая, консультативная, тренинговая, просветительская работа.

Диагностическая работа включала в себя изучение уровня экологического стресса, индивидуальных особенностей социально-психологической адаптации у старшеклассников. Особенно важным являлось выявление не только трудностей, но и ресурсов социально-психологической адаптации.

В основе *коррекционно-развивающей работы*, направленной на повышение адаптивного потенциала учащихся, развитие самосознания и самоопределения в социальной среде, лежал тренинг личностного роста. Такой выбор обусловлен тем, что одной из главных задач этого вида тренинга является достижение более глубокого уровня самопонимания и самопринятия. Это представлялось нам особенно важным, т.к. в результате проведенного нами исследования было выявлено, что одной из главных особенностей адаптации у ребят с повышенными значениями экологического стресса является более низкий уровень самопринятия, заниженная самооценка. Это связано и с такими тенденциями, как понижение принятия других, интернальности.

В тренинговой группе происходит постоянное самопознание личности посредством восприятия себя через соотнесение себя с другим, через восприятие себя другими, через результаты собственной деятельности, через наблюдение собственных внутренних состояний. Человек учится понимать и принимать себя таким, каким он есть сегодня. Кроме того, мы включили в программу групповой работы элементы тренинга развития самосознания, разработанного екатеринбургскими исследователями [7]. Это позволило более глубоко сосредоточиться на темах, связанных с принятием образа «Я», повышением его когнитивной сложности, развитием дифференцированной самооценки, что является одной из важных сторон успешной адаптации.

Мы также включили в программу тренинга занятия, посвященные анализу поведения участников в трудных, стрессовых ситуациях, требующих интенсивной адаптации. При этом мы анализировали различные стратегии копинга – ориентированные как на решение проблемы, так и на изменение собственных реакций.

Большее внимание, чем в обычном тренинге личностного роста, мы уделили и планированию учащимися своего жизненного пути, своего будущего в заключительной части тренинга. Это связано с тем, что в ходе нашего исследования у ребят с повышенными значениями экологического стресса были выявлены более низкая оценка своего будущего и большая тревога по поводу его планирования.

Консультативная работа с учащимися была направлена на решение проблем, связанных со страхами, неуверенностью, негативными эмоциями, связанными с взаимодействием со сверстниками, педагогами, родителями. Особенно отметим работу, связанную с преодолением *специфических страхов*, связанных с экологическим загрязнением. Особенно актуальна была эта работа в Муслимовской средней школе, где у двух девушек был выявлен страх неизлечимых заболеваний (рак), у трех – страх рождения в будущем больных детей, и у двух – страх, связанный с визуальными образами радиации и загрязненной радиацией планете. Из этих семи девушек шесть связывали начало возникновения страха с теми ситуациями, когда они впервые узнали о возможных рисках проживания на загрязненных радиацией территориях от родителей. Работа с этими страхами осуществлялась в когнитивной парадигме, с использованием таких методов, как систематическая десенсибилизация, когнитивное моделирование, ослабление травмирующего инцидента, выявление и изменение ограничивающих убеждений. В консультативной работе с учащимися также обсуждались проблемы, связанные с выбором профессии, с анализом жизненных целей.

Консультативная работа с педагогами и родителями была направлена на оказание им содействия в оптимизации воспитания с учетом выявленных особенностей социально-психологической адаптации старшеклассников. В консультативной работе с педагогами обсуждались вопросы, связанные с методами развития у учащихся уверенности в себе, формирования дифференцированной и позитивной

самооценки. Психологическое консультирование родителей было направлено на повышение потенциала семьи как источника социальной поддержки для старшеклассников, оптимизацию взаимоотношений между родителями и детьми, способам формирования уверенности и позитивной самооценки у старшеклассников.

Третье направление – *просветительская работа* – включало работу с педагогами и учащимися. Проведение семинаров для педагогов, посвященных способам создания ситуаций успеха, использованию позитивных прогнозов, обучению учащихся дифференцированному самоанализу сделанного явилось важной частью работы, направленной на развитие самопринятия у учащихся и снижение защитных тенденций. В просветительской работе с учащимися решались задачи предоставления достоверной информации об экологическом загрязнении, обучения эффективным способам самозащиты. Эти задачи решались в ходе просветительских бесед, проводимых совместно с медицинскими работниками. Отметим, что эти беседы проводились в середине учебного года, и только после того, как учащиеся сами выражали интерес к обсуждению проблем экологии. В обеих школах, где была апробирована работа Центра, участники тренинговой работы предложили обсуждение экологической ситуации в числе тех «трудных» ситуаций, с которыми приходится сталкиваться учащимся и которые обсуждались в ходе тренинга.

Известно, что информирование населения загрязненных территорий об экологической ситуации в районе проживания затрудняется недоверием населения информации, поступающей из самых различных источников, нежеланием знакомиться с этой информацией. Наш опыт работы показывает, что работа по информированию учащейся молодежи станет более эффективной, если: информированию будет предшествовать установление длительного контакта с лицом, предоставляющим информацию или приглашающим соответствующего специалиста; предоставление информации будет ориентировано в первую очередь на формирование адаптивного типа реагирования на негативные экологические факторы, включающего усилия к защите, информационные потребности, политические требования; информированию будет сопутствовать психологическое сопровождение,

включающее работу, направленную на развитие у учащихся самопринятия, позитивной самооценки, стратегий совладания с трудными ситуациями.

Для того чтобы оценить результативность работы Центров социально-психологической адаптации, была проведена повторная диагностика социально-психологической адаптации старшеклассников, принимавших участие в этой работе и составивших экспериментальную группу. Результаты исследования экологического стресса у старшеклассников в начале и конце учебного года представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Процентное соотношение групп с различным уровнем экологического стресса по результатам начальной и итоговой диагностики

Уровни ЭС	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начальная диагностика	Итоговая диагностика	Начальная диагностика	Итоговая диагностика
Ниже среднего	4,91 %	3,28 %	15,15 %	12,12 %
Средний	21,31 %	44,26 %	22,72 %	28,78 %
Выше среднего	60,67 %	47,54 %	46,96 %	45,45 %
Высокий	13,11 %	4,91 %	15,15 %	13,63 %

Представленные в таблице 2 данные показывают, что в экспериментальной группе соотношение изменилось в пользу группы со средним уровнем экологического стресса, удельный вес групп с высоким и выше среднего уровнем, а также с уровнем ниже среднего сократился. В контрольной группе соотношение групп изменилось незначительно.

Что же касается показателей социально-психологической адаптации, то приведенные в таблице 3 данные показывают, что достоверные различия средних значений начальной и итоговой диагностики были выявлены по таким показателям, как «Самопринятие», «Интернальность», смысложизненные ориентации, «Эмоциональная комфортность», «Адаптивность». По показателю «Принятие других» значимых изменений не выявлено.

Таким образом, основное направление произошедших изменений связано с развитием у старшеклассников самопринятия, оптимистичной жизненной

перспективы и с ростом ответственности за свою жизнь. С этим согласуется и то, что у 75,4 % старшеклассников, участвовавших в работе Центра в обеих школах, в конце учебного года был выявлен и высокий уровень сформированности планов на будущее. В контрольной группе средние значения показателей социально-психологической адаптации изменились в меньшей степени, уровня статистической значимости достигли изменения только двух показателей – «Эмоциональная комфортность» и «Адаптация».

Таблица 3 – Средние значения показателей адаптации, полученные в ходе начальной и итоговой диагностики

Показатели адаптации	Начальная диагностика	Итоговая диагностика	t-критерий	P
Экспериментальная группа				
Адаптация	58,60656	67,73770	-3,79111*	0,000236
Самопринятие	69,31148	81,29508	-5,02785*	0,000002
Принятие других	68,16393	77,21311	-5,71990	0,000000
Эмоциональная комфортность	61,37705	73,39344	-5,60219*	0,000000
Интернальность	58,95082	76,50820	-6,38596*	0,000000
Стремление к доминированию	58,55738	73,50820	-7,31759	0,000000
СЖО	88,95082	102,6557	-7,08503*	0,000000
ПЛС	85,49180	88,72131	-2,21286*	0,028799
Контрольная группа				
Адаптация	59,88889	63,84127	-2,56080*	0,011642
Самопринятие	73,55556	74,47619	-0,491915	0,623649
Принятие других	64,07937	66,06349	-1,16724	0,245355
Эмоциональная комфортность	60,36508	65,71429	-2,53127*	0,012615
Интернальность	61,85714	64,87302	-1,64891	0,101698
Стремление к доминированию	56,41270	57,61905	-0,623241	0,534271
СЖО	83,63492	86,74603	-1,71763	0,088360
ПЛС	76,31746	79,95238	-1,03570	0,302360

Значком * отмечены статистически значимые значения t-критерия в случае гомогенности дисперсий, проверяемой по F-критерию.

Таким образом, в результате проведения со старшеклассниками, переживающими экологический стресс, тренинга личностного роста, индивидуального консультирования, адекватного информирования об экологической ситуации у них возрастает уровень самопринятия, возрастает оптимистичность жизненной

перспективы и сформированность планов на будущее.

Итак, предложенный нами вариант управления экологическим стрессом с помощью организации Центра социально-психологической адаптации старшеклассников не только способствует уменьшению доли ребят с повышенными значениями экологического стресса, но и содействует развитию самопринятия и самоопределения, успешной адаптации юношества в условиях экологического неблагополучия.

Библиографический список

1. Александровский, Ю.А. Психогении в экстремальных условиях [Текст] / Ю.А. Александровский, О.С. Лобастов, Л.И. Спивак, Б.П. Щукин. – М.: Медицина, 1991. – 115 с.

2. Ахвердова, О.А. Личностно-характерологический континуум современного подростка [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / О.А. Ахвердова. – Ставрополь, 1998. – 328 с.

3. Боев, И.В. Нервно-психические расстройства, обусловленные действием сложных химических неорганических композиций [Текст] / И.В. Боев, В.В. Уваров // Организационные и клинические вопросы пограничной психиатрии: сб. науч. трудов / ред. Ю.А. Александровский. – М.: ВНИИОИСП, 1990. – С. 128–134.

4. Василенко, Е.А. К вопросу о сущности экологического стресса и восприятии экологической угрозы подростками и юношеством [Текст] / Е.А. Василенко // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (16 октября 2015 г., Чебоксары); ред. кол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 97–99.

5. Василенко, Е.А. К вопросу о функциях экологического стресса [Текст] / Е.А. Василенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9. – С. 126–130.

6. Василенко, Е.А. Особенности социально-психологической адаптации старшеклассников в условиях экологического неблагополучия [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Василенко. – СПб., 2009. – 234 с.

7. Гаджиева, Н.М. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания [Текст] / Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.

8. Голушко, Т.В. Особенности страхов у детей, связанных с проживанием в регионах, пострадавших в результате аварии на Чернобыльской АЭС: на материале исследования детей 5–6 летнего возраста [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / Т.В. Голушко. – М., 1998. – 173 с.

9. Игумнов, С.А. Основы психотерапии детей и подростков [Текст]: справоч. пособие / С.А. Игумнов. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 176 с.

10. Кобрянова, И.В. Психодиагностика конституционально-типологической личностной изменчивости подростков в условиях хронического воздействия неблагоприятных эколого-химических факторов неорганического происхождения [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / И.В. Кобрянова. – Ставрополь, 2002. – 196 с.
11. Сухотина, Н.К. Психическое здоровье детей, проживающих в регионах с различным уровнем антропогенного загрязнения [Текст]. Сообщение 2. / Н.К. Сухотина // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. – Т. 12. – Вып. 3. – С. 38–45.
12. Румянцева, Г.М. Распространенность психических расстройств среди населения, вовлеченного в экологическую катастрофу / Г.М. Румянцева [и др.] // Социальная и клиническая психиатрия. – 1994. – Т. 4. – Вып. 4. – С. 31–37.
13. Ткаченко, А.С. Теория и практика психолого-педагогической помощи детям и подросткам в посткатастрофических условиях [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / А.С. Ткаченко. – Брянск, 1997. – 359 с.
14. Храбров, А.В. Особенности психолого-педагогической реабилитации детей из радиационно-зараженных районов Калужской области [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / А.В. Храбров. – М., 1999. – 144 с.
15. Rotton, J. Air pollution, the sick building syndrome, and social behavior [Text] / J. Rotton, S.M. White // Environment International: A Journal of science, technology, health, monitoring and policy. – 1996. – Vol. 22, N 1. – P. 53–60.
16. Winneke, G. Separating the impact of exposure and personality in annoyance response to environmental stressors, particularly odors [Text] / G. Winneke, M. Neuf // Environment International: A Journal of science, technology, health, monitoring and policy. – 1996. – Vol. 22. – N 1. – P. 73–81.
17. Wong, P.T. Effective management of life stress. The resource-congruence model [Text] / P.T. Wong // Stress Medicine. – 1993. – Vol. 9. – P. 51–60.

ГЛАВА 7

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 371.011
ББК 74.200.504

М.В. Циулина

Аннотация. Раскрыт процесс управлений патриотическим воспитанием школьников. С позиции средового подхода представлена технология создания патриотической воспитательной среды. Патриотическая воспитательная среда рассматривается как совокупность соответствующих аспектов (или окружений) среды: предметно-пространственного, событийно-поведенческого и информационно-культурного.

Ключевые слова: управление, патриотизм, процесс патриотического воспитания, воспитательная среда, средовой подход.

Проблема патриотизма по своей научной и социальной значимости может претендовать на роль одной из классических проблем прошлого, настоящего и будущего. Патриотическое воспитание молодежи во все времена являлось неотъемлемой частью воспитательного процесса за исключением периода 90-х годов XX в., когда, по мнению академика А.В. Усовой, вместо патриотического стало пропагандироваться воспитание космополитизма, стал отрицаться социальный заказ на воспитание, на зависимость его содержания и методов от социально-экономических и политических задач, стоящих перед страной [17]. Академик Н.Д. Никандров отмечает, что в эпоху социализма гражданское, патриотическое, идеологическое воспитание было приоритетным в системе образования, а во времена так называемых «лихих девяностых» оно было фактически поставлено под вопрос, и только сейчас педагогика вновь осваивает его проблематику и технологию [14].

Сегодня патриотическое воспитание молодежи является одним из основных ориентиров в воспитании (Закон «Об образовании Российской Федерации»; Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российского

образования на период до 2020 г., Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» и т. д.).

В контексте решения данной проблемы особая роль отводится образовательным организациям, в частности школе, которые являются главным звеном в системе воспитания патриотизма у молодежи. В период обучения в школе происходит формирование ценностных ориентаций, духовно-нравственной основы личности ребенка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс национально-культурной самоидентификации. Школьный возраст является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на ребенка, так как образы восприятия культурного пространства очень яркие и сильны, и поэтому они остаются в памяти надолго, что очень важно в воспитании патриотизма.

Мы разделяем позицию Н.А. Ивашкиной [7], Н.В. Ипполитовой [8] и С.Е. Матушкина [11] о том, что патриотизм формируется независимо от общественно-экономических, политических условий в государстве. В своих работах [4; 5; 19–22] *патриотизм* рассматриваем как нравственное чувство, которое присуще каждому человеку и является результатом освоения личностью ценностей своей Родины, а, следовательно, идентификацией с культурой как совокупностью ценностей, и проявляется в деятельности личности. В данном случае под культурой мы понимаем то, что накоплено предшествующими поколениями.

В трактовке понятия «патриотическое воспитание» мы разделяем точку зрения Д.Ю. Мордвинцева, который определяет патриотическое воспитание как элемент целостной воспитательной системы, представляющей совокупность средств, методов и форм, необходимых для создания планируемого и целенаправленного педагогического влияния с целью формирования личности с заданными качествами [12, с. 43]. Уточняя это понятие применительно к нашей проблеме, под *патриотическим воспитанием* обучающихся общеобразовательной школы будем понимать элемент целостной воспитательной системы шко-

лы, представляющий совокупность форм, методов, средств и основанный на использовании возможностей активной социообразовательной среды, результатом такого воспитания является наличие у воспитанников патриотических чувств, взглядов, убеждений.

Для эффективной реализации процесса патриотического воспитания необходимо осуществлять управление этим процессом. Под управление понимаем системный процесс планирования, организации, мотивации и контроля, позволяющий сформулировать и достичь целей функционирования организации [9, с. 360].

Управление процессом патриотического воспитания молодежи в условиях общеобразовательной организации, по нашему мнению, предполагает создание определенной воспитательной среды. Проблема влияния среды на развитие личности не нова для педагогики. Значение среды в воспитании признавали А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, В.Н. Сорока-Росинский, К.Д. Ушинский и др. Большой вклад в разработку теории педагогической среды внесли Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, М. Монтессори, Д. Дьюи, С.Т. Шацкий [цит. по 2]. В научной литературе существует множество определений рассматриваемой категории, но для педагогической теории и практики актуальным является следующее: среда – это «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [15, с. 759]. В педагогике существует понятие «среда воспитания», под которым понимаются «материальные, духовные, общественные условия существования и деятельности воспитанника; объекты природы, культуры, взаимоотношения между людьми. Включает в себя среду класса, школы, семьи» [9, с. 322].

Для патриотического воспитания на основе естественного подхода ценным является мнение Б.М. Бим-Бада, который считает воспитание через непосредственную среду «наиболее эффективным из принципов педагогики». Обучающую и воспитывающую среду ученый определяет как «естественную стихию обучения и воспитания. Она заимствована из процессов непосредственной социализации и состоит в надлежащем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, среду их жизнедеятельности» [2, с. 28]. Среда, как считает

Б.М. Бим-Бад, ориентирована на связь с природными и культурными объектами, ориентирована на эмоции и чувства ребенка [2].

В основу управления процессом патриотического воспитания и создания патриотической воспитательной среды нами был положен средовой подход, автором которого является Ю.С. Мануйлов. Ключевыми понятиями данного подхода являются: ниша, стихия, образ жизни, личность, средообразующее действие. Ниша – это пространство возможностей, которое позволяет субъекту удовлетворять свои потребности. Под стихией согласно данному подходу понимается внешне организованная, управляемая, но несдерживаемая сила, которая определяет выбор личностью возможностей саморазвития. Образ жизни – это способ бытия, он способствует достижению поставленных целей. Понятие действия определяется как рабочий ход движения к чему-либо, характеризуется предметным содержанием, способом осуществления и формой выражения [10]. Существует мнение, что такой подход является достаточно жестким, поскольку регламентируется определенным, заданным сверху образом жизни учащегося, и, следовательно, в данном подходе недооценивается роль ребенка как субъекта воспитания [16]. Опровергая это утверждение, отметим, что в средовом подходе личность отождествляется с содержанием того, чем обладает ребенок, то есть с тем, что он имеет и умеет, а также с тем, что хочет иметь и уметь.

Для нашего исследования в соответствии с пониманием патриотизма как формы присвоения ценностей и культуры Родины интересной представляется точка зрения Н.Е. Щурковой, которая определяет воспитательную среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [23, с. 357]. Исследователь подразделяет воспитательную среду на предметно-пространственное, событийно-поведенческое и информационно-культурное окружение. Исходя из этого положения, патриотическую воспитательную среду школы мы представляем как совокупность соответствующих аспектов (или окружений) среды: предметно-пространственного, событийно-поведенческого и информационно-культурного (рис. 1).

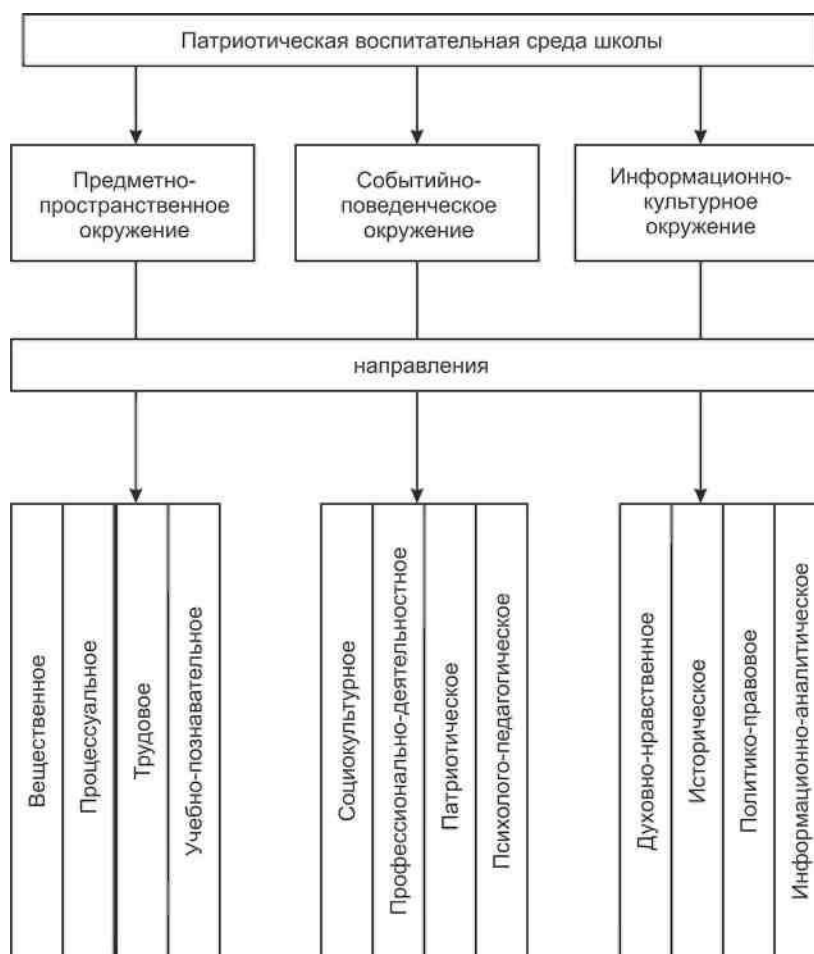


Рисунок 1 – Патриотическая воспитательная среда школы

Воспитание, согласно Н.Е. Щурковой, направлено на создание условий жизни ребенка. Позитивные влияния этих условий педагог усиливает, негативные нейтрализует, либо интерпретирует с позиции современной культуры [23]. Воспитательная сила среды в том, что она служит источником развития ребенка. Однако воспитательное влияние среды всегда ограничено рамками той культуры, которая свойственна этой среде, – в этом ее слабость. И только благодаря школе ребенок имеет социальную среду, несущую в себе все основные достижения культуры. Школа раздвигает социальные границы, и фактор среды получает новую силу влияния на личностное развитие. Но среда становится воспитательным фактором лишь в случае активного взаимодействия со средой ребенка как субъекта. Чем большее количество объектов социальной среды войдет в контекст деятельности ребенка, тем шире разворачивается палитра его социальных отношений. Чем большее количество проживается событий как

причастности ребенка к социальной среде, тем увереннее можно сказать о продуктивном воздействии фактора среды. Среда определяется нами как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует развитие субъекта и осредняет личность. Посредствовать – значит побуждать, помогать, порождать что-либо. Опосредовать – означает преломлять, обогащать, облагораживать и пр. Осреднять – означает типизировать (не отождествлять со стандартизацией). Данная трактовка среды более приемлема к подходу, при котором среде придается значение средства, при котором большую роль играет она сама, а не взаимодействующий с ней субъект [10].

В рассматриваемом подходе существует понятие «ниша», которое призвано удовлетворять потребности личности, обеспечивать выражение ее субъективных свойств, что делает возможным развитие ребенка как индивидуальности. Среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее ниш. Набор возможностей составляет главный отличительный признак ниши. Таким образом, если ниша в логике средового подхода, – это пространство возможностей среды, следовательно, рассматривая различные ее аспекты (предметно-пространственный, событийно-поведенческий и информационно-культурный), можем выделить группы, предоставляющие субъекту соответствующие спектры возможностей (табл. 1).

Ниши могут находиться в различных комбинациях и отношениях друг к другу: отношениях встроенности, смежности, проникновения друг в друга, разрушения и т. п. Они характеризуются устойчивостью, постоянством, воспроизводимостью, вместимостью и пространственно-временной локализованностью.

Среда обладает спектром возможностей, которыми можно обладать, владеть, пользоваться, «питаться» и т. д. Питательные возможности могут стоять на пути развития, могут просто поддерживать растущий организм или ускорять его развитие. В известном смысле возможна связь социального типа с типом «питания». Наполненность среды патриотическим содержанием позволяет целенаправленно управлять процессом воспитания с целью формирования патриотического типа личности.

Стихия – одно из основных понятий средового подхода – трактуется авторами как властвующие над индивидуумом мощные силы, которые охватывают и увлекают, обращают и изменяют, программируют поведение и приводят к каким-либо результатам. Особенность стихий в том, что они «могут существовать в явной или скрытой форме, независимо от породившей их причины, а также распространять свое влияние на сферы, далекие от той, в лоне которой они зародились. Примером может служить стихия детского творчества, поиска, игры, вопрошания» [10, с. 91].

Таблица 1 – Спектры возможностей патриотической воспитательной среды

Окружение	Направление	Наполнение среды (питание)
Предметно-пространственное	Вещественное	<ul style="list-style-type: none"> — форма кадетов, знамя; — тематические стенды, планшеты, плакаты, газеты, боевые листки; — государственная атрибутика; — триколор в оформлении пространства школы; — экспонаты школьного музея; — тематические выставки библиотеки; — оформление классов; — выставки, фотографии, картины; — звуковое и музыкальное сопровождение образовательного процесса (школьная радиостанция)
	Процессуальное	<ul style="list-style-type: none"> — образ жизни кадетов; — присяга, линейки, построения; — познавательные процессы; — воспитательные часы; — участие в конкурсах, акциях, праздниках, форумах; — работа в школьном музее; — взаимоотношение участников образовательного процесса; — подготовка выставок, конкурсов, выступлений, научных работ
	Трудовое	<ul style="list-style-type: none"> — субботники, трудовые десанты, акции, уборка класса; — работа на пришкольном участке; — трудовые отряды в каникулярное время; — шефство над территорией вокруг школы; — шефство над территорией Сада Победы вокруг памятника «Добрый Ангел Мира», сквером около Дворца культуры; — трудовые обязанности в семье, помощь нуждающимся (животные, дети, старики)

	Учебно-познавательное	<ul style="list-style-type: none"> — предметные учебно-методические комплексы; — воспитательный аспект урока; — исследовательская, поисковая деятельность учащихся; — элективные курсы гражданско-патриотической направленности; — подготовка выставок, конкурсов, выступлений, научных работ; — активные методы учения; — самообразование
Событийно-поведенческое	Социокультурное	<ul style="list-style-type: none"> — взаимодействие с учреждениями культуры и дополнительного образования по вопросам воспитания гражданственности и патриотизма; — встречи с деятелями культуры; — социально значимые проекты; — участие в конкурсах, акциях, праздниках, форумах; — подготовка подарков; — вожатское движение; — ученическое самоуправление; — здоровьесберегающая направленность образовательного процесса
	Профессионально-деятельностное	<ul style="list-style-type: none"> — центр содействия развитию личности учащегося; — карта воспитательного пространства для самореализации личности учащегося; — взаимодействие со структурами управления, педагогическими учреждениями высшего и среднего профессионального образования по вопросам кадетской подготовки и гражданско-патриотического воспитания
	Патриотическое	<ul style="list-style-type: none"> — встречи с ветеранами ВОВ, труда, профессиональными военными, сотрудниками правоохранительных органов и воинами-интернационалистами; — «Зарница», туристические слеты, военные сборы, праздники, концерты; — работа в школьном музее; — школьный Web сайт; — шефство над пожилыми людьми; — сочинения, стихи, эссе, рисунки
	Психолого-педагогическое	<ul style="list-style-type: none"> — творческие лаборатории и временные проблемные группы педагогов; — психолого-педагогический семинар «Теоретические и методические основы гражданско-патриотического воспитания»; — система диагностики целевой направленности воспитательного процесса в классах; — система мониторинга успешности целевой направленности воспитательного процесса в классах (развитие личности, формирование коллектива)
Информационно-культурное	Духовно-нравственное	<ul style="list-style-type: none"> — элективный курс «Мой дом, мой город, мой край»; — встречи с представителями духовенства; — музыкальный абонемент в филармонии; — целевая воспитательная программа школы «Школа - наш дом»; — встречи с литераторами, художниками, музыкантами; — воспитательные часы по теме «Нравственность»; — турниры, дебаты, марафоны, викторины, участие в благотворительных акциях и аукционах

Информационно-образовательная	Историческое	<ul style="list-style-type: none"> – экскурсии по местам боевой славы; – экскурсии по достопримечательным историческим местам города, области, края; – участие в поисковых экспедициях; – работа в библиотеках и архивах; – исследовательские и практико-ориентированные проекты; – краеведческая деятельность, кружок «Юный экскурсовод»; – общешкольная программа «Родина»
	Политико-правовое	<ul style="list-style-type: none"> – занятия в Челябинском юридическом институте в секции НОУ «Политические и правовые основы общества»; – участие в олимпиадном движении по вопросам права; – соревнования: «Безопасное колесо», «Юные инспектора дорожного движения»; – уроки социального педагога «О правах и обязанностях подростков»; – предметное содержание модуля «Право» общеобразовательного курса «Обществознание»
	Информационно-образовательная	<ul style="list-style-type: none"> – анкетирование учащихся и родителей по вопросам гражданственности и патриотизма, анализ данных диагностики, выработка рекомендаций; – использование возможностей школьной радиостанции, газеты, Интернета для информирования учащихся и родителей по вопросам воспитания и обучения

Стихийные влияния среды – это влияние стихий, не регулируемые центром, организованные влияния среды – это влияние стихий, управляемые центром. Умение управлять стихиями – одно из наиболее важных профессиональных качеств педагога. В рамках учебного занятия или воспитательного мероприятия управление стихиями познания, творчества, вопрошания, состязания приводят к намеченной цели, и приносит реальный результат. Следовательно, педагогу важно направлять стихии национальной идентичности, толерантности, коллективизма, гражданской и семейной принадлежности в русло патриотической стихии, которая может впитать в себя все перечисленные и многие другие. Стихии также могут находиться в различных комбинациях и отношениях друг к другу: отношениях встроенности, смежности, проникновения друг в друга, разрушения и т. п.

С позиции средового подхода понимание образа жизни как способа бытия, а значит, одновременно и способа деятельности, общения и отношения, равно как способа познания, преобразования, присвоения и приспособления к среде, а если касаться результатов, то и способа формирования и развития личности ребенка, позволяет рассмотреть образ жизни в специально формируемой среде как совокупность некоторых составляющих, которые называются его пе-

ременными. По утверждению М.М. Бахтина, способ бытия можно рассматривать как со-бытие. Оказалось, что «со-бытие как способ бытия» имеет сложную внутреннюю структуру и является родовым понятием для обширной группы феноменов, объединенных морфемой «со-»: созерцание, сосредоточение, соотношение, соизмерение, сомнение, совершенствование, согласие, сохранение, соблюдение, сопровождение и др. Так, нерасчлененная и абстрактная категория «со-бытие» обретает конкретное содержание в виде вышеприведенного ряда слов. Однако на самом деле отношения между способами бытия определяются ситуациями дополнения или отрицания. Интеллектуальная и аффективная группы могут отрицать или дополнять друг друга в разных процессах. Таким образом, со-бытие инвариантно по составу, но многовариантно по функциям [1].

Качества личности представляют собой систему закрепившихся отношений человека. Это можно сказать о любом качестве, которое мы хотим воспитать в человеке: доброте, человечности, патриотизме, принципиальности и т. д. В основе каждого качества лежит три типа отношений: рациональное убеждение в правильности и необходимости соответствующего поведения, привычка к такому поведению и эмоционально-волевая установка на такое поведение. Отсюда вытекает представление о трех основных группах методов воспитания: методах формирования убеждений, методах формирования привычного поведения и методах формирования эмоционально-волевых установок. Применение таких методов при формировании патриотической личности в специально организуемой и управляемой среде и организации соответствующих способов бытия обеспечат проектируемый уровень личностных качеств.

Ключевым понятием средового подхода является также понятие «действие», которое трактуется как спланированное изменение действительности, всякий рабочий ход. Действия со средой, изменение ее, проектирование, планирование будут являться только целерациональными, так как одновременно работают на цель, способы, средства, результат.

Поскольку целью управления процессом патриотического воспитания является возможность формирования патриотического типа личности, то есть че-

ловека, обладающего ценностями специально созданной патриотической воспитательной среды образовательного учреждения, необходимо выделить эти специальные средообразовательные действия. Образование среды с надлежащими значениями ее ниш есть производное средообразовательных действий. Любое производимое субъектом управления действие ведет к появлению определенного результата. Но чтобы получить желаемый результат, нужно знать, что содержание действий «работает» на ниши, а способы осуществления действий преимущественно на стихии. Только средообразовательные действия, которые порождают, упреждают, поддерживают или разрушают те или иные ниши и стихии, способны продуцировать надлежащие значения жизненной среды. Знание этого – необходимое условие управления влияниями среды.

Вся программа действий со средой предполагает наличие диагностирующих, проектирующих и продуцирующих действий. Диагностирующими являются те действия, которые ориентированы на получение информации о среде и типе личности ее обитателей, способах их бытия. Проектирующими являются действия, обеспечивающие моделирование типа личности, адекватных ему способов бытия, среды обитания и средообразовательного процесса. К продуцирующим действиям отнесем действия, направленные на преобразование личности ребенка через изменение способов и условий его бытия.

Средовая диагностика должна начинаться с изучения среды. Педагоги могут использовать наблюдение, беседу, анализ условий, мониторинговые данные. Диагностика типа личности необходимо осуществлять с помощью надлежащих методик. Практика показала, что эффективными могут быть наблюдение в технике «фасеточного зрения», метод «встречаемости», экспертной оценки, опросники «среда-метафора», анализ сочинений «Моя жизнь среди...» и др. Действия по определению питательного потенциала среды и стихий – это внутренняя работа органов чувств, управляемых сознанием, проявляющаяся в актах вглядывания, вчитывания, считывания информации, вчувствования и т. д. Это естественный путь постижения среды с проекцией данных на личность.

Средовое проектирование включает в себя следующие моменты: прогнозирование разрешающих возможностей среды как области поиска управленческих решений – построение модели РВС (разрешающие возможности среды); конструирование надлежащих значений ее ниш; моделирование средообразовательных стратегий, необходимых для того, чтобы придать нишам нужные значения; планирование мер, направленных на реализацию данных средообразовательных стратегий.

Построение модели РВС принципиально состоит из следующих действий: 1) ограничение поля рассмотрения среды зоной предполагаемых контактов; 2) оценивание способности среды меняться самой и менять детей; 3) определение допускаемых РВС воспитательных целей и способов их достижения [10].

Конструирование надлежащих значений среды, необходимых для превращения ее в воспитательное пространство и средство формирования и развития личности, происходит через поиск ответа на вопрос: «Чем могут и должны быть для детей те или иные ниши?» формулировать возможные ответы надлежит в понятиях терминологического ряда «О»: облагораживать, одухотворять, обеспечивать, оттачивать, ознакамливать и т. д. Таким образом можно определить круг значений, внесение которых в реальную среду сделало бы влияние среды более воспитывающим.

Моделирование средообразовательных стратегий – это общий план действий со средой, включающий набор средств и сил, с помощью которых предполагается получение среды с надлежащими значениями составляющих ее элементов. В число таких средств входит: 1) восполнение исчерпавших свои резервные возможности ниш необходимыми свойствами, качествами, значениями; 2) восстановление значений ранее существовавших ниш, утративших свою значимость, силу и ценность; 3) восхождение к полноте значений существующих ниш; 4) воспроизводство ниш с заданными значениями; 5) воспрепятствование разрушению адекватных и появлению неадекватных значений различных ниш; 6) воздержание от действий [10]. В одном случае для получения среды с надлежащими свойствами нужны действия, порождающие стихию, в другом – исключительно

ниши. Временами нужно упреждать появление нежелательных движений в детской среде. Иногда требуется поддержать или разрушить те или иные тенденции в среде. Так возможны самые разнообразные комбинации общих действий со средой. Составленная из них схема средообразовательного процесса позволяет набросать технический план конкретных мероприятий (программу действий). В результате этого становится возможным осуществление воспитательных целей.

Планирование средообразовательных действий может быть представлено следующей схемой (табл. 2) [10, с. 164].

Таблица 2 – Планирование средообразовательных действий

Параметры среды	Средообразовательные действия			
	общие			
	порождающие	упреждающие	поддерживающие	разрушающие
Ниши	Открытие	Ограждение	Обеспечение	Ограничение
Стихии	Описание	Объяснение	Одобрение	Осуждение
	частные			

Схема с заполненными значениями дает полное представление об используемой модели средообразовательной стратегии и программе действий преобразования среды.

Чтобы вызвать стихию, получить определенное движение в среде, нужно, чтобы содержание и форма выражения действия касались личностей учащихся. Важно, чтобы средообразовательные действия соответствовали положению дел в среде: при внесении соответствующих стихий, «приписывающих» нишам те или иные возможности и придающих им определенные значения, было оптимально для существующей среды.

Базой средового подхода является технология средового продуцирования, которая представляет систему действий со средой, обеспечивающих практическую реализацию управленческого замысла в реальных условиях функционирования воспитательной системы. Прежде всего, это технология получения среды с надлежащими значениями образующих ее ниш, и, в конечном итоге,

развивающейся в среде и формирующейся под ее влияниями патриотической личности, что является целью средового подхода в воспитании.

Для нашей реализации управления процессом патриотического воспитания в школе также ценным является событийный подход Д.В. Григорьева, поскольку события являются воздействием на эмоциональную составляющую патриотизма, без которой невозможно достижение поставленной цели воспитания [6]. Д.И. Фельдштейн подчеркивал, что при учете внутренних побудительных сил важно построить эффективную педагогическую систему через специально задаваемую деятельность, способствующую полной реализации ребенком своих потенциальных возможностей. При этом он указывает, что собственная активность детей, а именно формы ее проявления, уровень ее осуществления, определяющий ее результативность, должны быть спроектированы на основе не механического воспроизведения готовых образцов, а творческого их освоения и развития. В этом смысле, применительно к нашему исследованию, обнаруживается решающее значение формирования ситуаций или событий, обеспечивающих творческие начала воспитательного процесса, основанного на сотрудничестве в воспитательном пространстве ребенка и педагога [18].

Можно отметить, что ребенок в полной мере усваивает «социальную пищу», когда он активен и деятелен, а не пассивен и является чисто воспринимающим конформным существом. Чем более зрелыми, самостоятельными, креативными будут участники воспитательного процесса, тем больший развивающий потенциал будет у среды. Таким образом, создание событий и ситуаций патриотического характера будет неотъемлемым компонентом в становлении патриотизма у школьников. Причем ребенок должен приобретать свойства, которые бы влияли на среду и в активном взаимодействии со средой в процессе ее преобразования выводили бы на новый виток развития. Для иллюстрации этого положения можно привести слова Л.И. Божович о том, что «путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя и этой среды, и своей собственной личности» [3, с. 28].

Вышеизложенные положения позволяют сделать вывод о существовании диалектической связи между развитием среды и уровнем патриотической воспитанности обучающихся. В научной литературе не раз отмечалось, что среда должна быть адекватна общечеловеческим ценностям и содействовать вхождению ребенка в культуру [2; 6; 10; 23]. В соответствии с нашим пониманием патриотизма как результата освоения личностью общественных ценностей своей Родины, идентификацией с культурой как синтезом ценностей создание воспитательной среды является одним из условий эффективного управления процессом патриотического воспитания молодежи в условиях общеобразовательной организации.

В период обучения в школе нас в большей степени интересуют личные (семья, дружба, уважение к людям, ценность таких качеств личности, как честность, справедливость, уверенность в своих силах, способность отвечать за себя) и социальные ценности, то есть убеждения, разделяемые обществом, которые являются важнейшим элементом культуры.

В соответствии с нашим пониманием естественных основ патриотизма и классификацией субъектов воспитательного пространства, предложенной А.В. Мудриком [13], согласно которой субъектами могут быть индивидуальные лица и групповые объединения, логично предположить, что патриотическое воспитание будет наиболее результативно при взаимодействии школы, учащихся и их семей, поскольку именно вышеназванные субъекты являются естественной для ребенка средой.

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Берштейн, Л. В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1989. – 424 с.
2. Бим-Бад, Б.М. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии университета РАО. – Вып. 3. Теория и история педагогики. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 152 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

4. Гревцева, Г.Я. Патриотическое воспитание и гражданская социализация: научно-теоретические и практические аспекты [Текст] / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11. – С. 80–89.
5. Гревцева, Г.Я. Рефлексивно-оценочные технологии как фактор гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в социально-культурной среде [Электронный ресурс] / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина, Э.А. Болодурина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 329. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24726>.
6. Григорьев, Д.В. Воспитательная система школы: от А до Я [Текст]: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов; под ред. Л.И. Виноградовой. – М.: Просвещение, 2006. – 207 с.
7. Ивашкина, Н.А. Патриотическое воспитание младших школьников на традициях народной педагогики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Ивашкина. – М., 2008. – 162 с., ил.
8. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с. ил.
9. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
10. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.
11. Матушкин, С.Е. Избранные педагогические сочинения [Текст] / С.Е. Матушкин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 396 с.
12. Мордвинцев, Д.Ю. Воспитание патриотизма у будущих учителей средствами педагогических дисциплин [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Д.Ю. Мордвинцев. – Челябинск, 2003. – 175 с.
13. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
14. Никандров, Н.Д. Гражданское воспитание в современной России [Текст] / Н.Д. Никандров // Наука – образованию: мат-лы окружной науч.-пед. конф. (7–8 декабря 2010 г., Екатеринбург). – Ч. 1. – Екатеринбург: Раритет, 2010. – С. 8–20.
15. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковик, 1999. – 944 с.
16. Селиванова, Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве [Текст] / Н.Л. Селиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35–40.
17. Усова, А.В. Воспитание гражданственности, патриотизма и нравственности в процессе обучения [Текст]: лекции для учителей / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 15 с.
18. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности [Текст]: избр. тр.: в 2 т. / Д.И. Фельдштейн; Рос. акад. образования, Моск. пси-

хол.-социал. ин-т. – Т. 1. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 566 с., ил.

19. Циулина, М.В. Использование возможностей социообразовательной среды в патриотическом воспитании школьников [Текст] / М.В. Циулина // Воспитательная работа в школе. – 2013. – № 1. – С. 19–29.

20. Циулина, М.В. Патриотическое воспитание учащихся в общеобразовательной школе [Текст]: организационно-содержательный аспект / М.В. Циулина // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2011. – № 1 (15). – С. 329–333.

21. Циулина, М.В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Циулина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 217 с.

22. Циулина, М.В. Патриотическое воспитание школьников: возможности социообразовательной среды [Текст] / М.В. Циулина // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 252–259.

23. Щуркова, Н.Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания [Текст] / Н.Е. Щуркова // Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – С. 344–390.

МЕНЕДЖМЕНТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

ГЛАВА 8

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.04
ББК 74.200.584

В.Н. Антонов, Е.А. Зеленкова

Аннотация. В главе раскрывается краткая характеристика мотивации детей к обучению в дополнительном образовании. Ведется описание структуры деятельности, полного мотивационного цикла, приемов деятельности педагога, видов мотивов, разъясняется влияние стиля деятельности педагога на формирование мотивации учения.

Ключевые слова: мотивация, мотив, обучение детей в дополнительном образовании.

Актуальная сторона современного процесса обучения – вопрос формирования мотивации учения, находящийся на стыке процессов обучения и воспитания. Формирование мотивации – это воспитание у школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным поведением ученика, означающим взаимосвязь осознаваемых и реально действующих мотивов, единство слова и дела, активную жизненную позицию школьника [8, с. 1]. Развитие мотивационной сферы учащихся во многом зависит от численности обучаемых, а, следовательно, обеспечивается умелым выбором организационных форм (по числу обучаемых) [6, с. 28–29].

Индивидуальная работа с конкретным учащимся позволяет развивать в нем самоуважение, свои возможности, волю, стремление к самоконтролю, коррекции собственного поведения, удовлетворению познавательных потребностей.

Чувство поддержки, взаимовыручки, взаимопомощи, способность к взаимодействию, сотрудничеству, совместному достижению высокого результата в деятельности развивает работа в парах.

Коммуникативные умения, соревновательность, взаимозависимость при достижении результата повышаются при работе в малых группах (7 +/- 2 человека). Здесь есть возможность закрепить или изменить определенный статус учащегося, продемонстрировать собственные суждения и вести дискуссию, позволяющую проявить неповторимость, индивидуальность при обсуждении общих проблем.

Большая группа (25 и более человек) стимулирует становление личности и проявление своего «Я» в коллективе, научает познавать и учитывать в общении индивидуальность других людей, развивает коммуникативные навыки, организаторские или исполнительские способности, ответственность за выполняемую в группе роль.

А.К. Маркова разработала уровни развития учебной мотивации у школьников, где каждый педагог должен стремиться организовать учебный процесс таким образом, чтобы у его учеников формировался шестой уровень мотивации [9, с. 32–33]: 1. Отрицательное отношение к учителю. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе; 2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности; 3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов; 4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний. 5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей; 6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-

познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Основные факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности:

– содержание учебного материала: при подаче учебного материала, нужно учитывать имеющиеся у школьников потребности: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических – памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке. Учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, то есть быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным. Содержательно и иллюстративно бедный материал не обладает мотивирующей силой и не способствует пробуждению интереса к учению. Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны [5, с. 198];

– организация учебной деятельности: изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. *Мотивационный этап* – это сообщение, почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы. Этот этап состоит из трех учебных действий. 1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приемов: а) постановкой перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; б) рассказом учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; в) рассказом о том, как решалась эта проблема в истории науки. 2. Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для учащихся целью их деятельности на данном уроке. 3. Рассмотрение вопросов самоконтроля

и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы, выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего учащимся не хватает, чтобы решить задачу. Таким образом, создается установка на необходимость подготовки к изучению материала. *Операционально-познавательный этап.* На этом этапе учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием. Роль данного этапа в создании и поддержании мотивации к учебной деятельности будет зависеть от того, ясна ли учащимся необходимость данной информации, осознают ли они связь между частными учебными задачами и основной, выступают ли эти задачи как целостная структура, т. е. понимают ли они предложенный учебный материал. Существенное влияние на возникновение правильного отношения к учебной деятельности на данном этапе могут оказать положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности («понравилось») и достигнутого результата [2]. Поэтому важно не рассуждать об учебе, ее важности и пользе, а добиваться, чтобы учащийся начинал действовать. *Рефлексивно-оценочный этап* связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Подведение итогов надо организовать так, чтобы учащиеся испытали удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Это приведет к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний и в будущем. Следовательно, этот этап должен служить своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приведет к формированию ее устойчивости [4, с. 262–263];

– коллективные формы учебной деятельности: во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других [5, с. 198–199];

– оценка учебной деятельности: мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание приводит к тому, что получение хороших оценок становится для учащихся самоцелью. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на оценку. Это приводит к угасанию мотива собственно познавательной деятельности и к деформации развития личности обучающегося. Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный (валовой) анализ учебной деятельности учащихся, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие [5, с. 263–264];

– стиль педагогической деятельности учителя: на формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» (экстринсивную) мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование «внутренней» (интринсивной) мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует интринсивной мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех» [5, с. 199].

Высший мотив деятельности – осознание того, что деятельность позволяет: раскрыться возможностям, проявиться индивидуальности, проявить свободу творчества, трудиться продуктивно [11, с. 102]. Поэтому важно учитывать потребности мотивационного обеспечения учебного процесса, использовать правильные методы обучения для путей формирования мотивации в данных условиях [6, с. 26–27]:

1. Информационные методы обучения: беседа, лекция, рассказ, консультация, демонстрация, экспертиза, доклад, обзор, отчет, объяснение, речь, иллюстрация, сообщение, кинопоказ, инструктаж, анализ различных носителей информации, экскурсии, интервью, встречи с именитым гостем. Пути формирования мотивации: исторический ракурс, яркие факты, биографии ученых, возбуждение внимания, практическая необходимость материала для специалиста и его

ценность для интеллектуального развития, удивление, возбуждение, любопытство, задействование ассоциативной памяти, эмоции, дискуссия, умение общения.

2. Операционные методы: работа с учебниками, опорными схемами, алгоритмами, ориентировочными карточками, поэтапное формирование знаний, практические методы, упражнения, лабораторные работы, тренинг, программирование обучения, эксперимент, самостоятельная работа. Пути формирования мотивации: создание ситуации, авансирующей успех; работа на будущие цели, стремление к цели, внимание к содержанию, поощрение, предъявление учебных требований, групповая работа, самостоятельное достижение результата, критика и самокритика, составление планов, анализ случаев из практики, человеческая ценность знания.

3. Творческие методы обучения: анализ конкретных ситуаций, деловая игра, форум, обсуждение вполголоса, инновационная игра, лабиринт действий, мозговая атака, программа саморазвития, метод контрольных вопросов, метод проб и ошибок, творческий диалог, метод круглого стола, имитационная игра, проектирование и т.д. Пути формирования мотивации: создание познавательных противоречий, проблемно-поисковых ситуаций, эмоциональный настрой, учение, основанное на деятельности, любознательность, анализ событий, разрешение инцидентов и конфликтов, исследование обстоятельств, игровой азарт, ролевая игра, использование ЭВМ, самоанализ деятельности, рефлексия, реакция преподавателя и аудитории, коллективный поиск, похвала, знание о возможностях, финансирование, ожидание.

4. Методы контроля и обратной связи: семинар, коллоквиум, конференция, симпозиум, зачет, экзамен, защита курсовых работ, выпускная работа, доклад, реферат, дневник практики, текущий, рубежный и итоговый контроль, анкетирование, викторина. Пути формирования мотивации: закрепление полученных знаний, доведение их до уровня навыков и умений, ретроспективный анализ, рейтинг, хит-парад, качество достигнутых результатов, переход от контроля к самоконтролю, ценность контролируемых характеристик, открытость

диагностики, достижение поставленных целей, количественные критерии уровня знания, достижения в области интеллектуального развития, оценка своей деятельности и деятельности товарищей, вознаграждения, удовлетворение.

Дополнительное образование является частью непрерывного образования в течение всей жизни. Именно дополнительное образование является источником социальной поддержки взросления и формирования мотивационных установок, творческого отношения к жизни у детей и молодежи, при этом личностно-ориентированная творческая деятельность детей невозможна без изучения их интересов, мотивов и потребностей [7, с. 20].

Сравнительная характеристика скрытых мотивационных установок учащихся связанная с занятиями в учреждениях дополнительного образования (в отличие от общеобразовательной школы) и причина, почему детям занимаются дополнительными занятиями, представлена в таблице 1 [13, с. 125–133].

Таблица 1 – Сравнительная характеристика скрытых мотивационных установок учащихся

Признак сравнения	Учреждение дополнительного образования	Общеобразовательная школа
Интерес	можно заниматься только тем, что интересно	приходится учить все
Результаты	в клубе (кружке) часто все хорошо получается. Здесь можно добиться высоких результатов и это здорово	результаты учебной деятельности не всегда положительны, так как обучение обязательно и ведется по учебному плану, а не интересу к деятельности
Выбор профессии	именно занятия в клубе и с моим педагогом помогут мне сделать правильный выбор профессии	школа, к сожалению, не учит правильному выбору профессии
Общение с друзьями	в клубе (кружке) у меня очень хорошие отношения с товарищами, мне приятно с ними общаться. У нас много общего	школьные товарищи и одноклассники не всегда разделяют мои внешкольные интересы и увлечения
Общение с педагогом	можно поговорить на любую важную для меня тему с моим педагогом в клубе	со школьными учителями приходится соблюдать субординацию и дистанцию, т.к. не уверен, что они меня поймут правильно

При оценке воспитанниками основных результатов, полученных на занятиях в учреждении дополнительного образования, высказываются мнения: появление увлекательного занятия, которому можно посвятить большую часть своего свободного времени; теперь я точно знаю, каким должен быть настоя-

щий профессионал, так как, мне повезло с педагогом; очень странно, но я уже почти точно знаю, каким делом я хочу заниматься в жизни, и как в дальнейшем буду зарабатывать себе на жизнь; мои родители теперь относятся ко мне уважительно, как к серьезному увлеченному человеку; теперь я понимаю, как нужно правильно общаться с товарищами; если честно, то ничего [13, с. 125–133].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что учреждения дополнительного образования хоть и не осуществляют специальную профессиональную подготовку, они, тем не менее, обеспечивают выраженный эффект в профессиональных ориентациях учащихся. Именно мотивация является ключевой характеристикой одаренности личности и ведет к продуктивной самореализации в специально сконструированной образовательной среде – в учреждении дополнительного образования. Термин «одаренные дети» включает в себя несколько трактовок: 1) особая группа детей, опережающих сверстников в развитии; 2) каждый индивид, имеющий определенный интеллектуально-творческий потенциал. Эффективной возможностью проявления одаренности является не что иное как, свобода выбора ребенком желаемого вида деятельности, что и дает учреждение дополнительного образования [12, с. 32–39].

Система дополнительного образования детей обеспечивает одаренному ребенку системную и методичную, профессионально грамотную поддержку его одаренности на всех этапах: открытие, развитие и успех, она ориентирована в основном (что не отрицает исключения) на детей в возрасте от шести до восемнадцати лет, обеспечивая ребенку возможность пройти все этапы развития одаренности – от выявления через становление до успеха. Основное содержание современного дополнительного образования детей – пространство расширения возможностей развития личности, а содержание воспитания – обеспечение процесса социализации и саморазвития, самоорганизации на основе технологий и средств педагогической поддержки. Дополнительное образование детей как особый социально-педагогический феномен гарантирует детям возможность непрерывного развития своих способностей, в том числе и неординарных. Главная цель любого развития личности – более полная реализация человеком

самого себя, своих способностей и возможностей, а также самовыражение и самораскрытие. Но эти качества невозможны без участия других людей, они абсолютно невозможны в изоляции и противопоставлении себя обществу, без обращения к другим людям, предполагающего их активное соучастие в этом процессе. Основные психологические качества, лежащие в основании развитой личности, являются активность, стремление к реализации себя и сознательное принятие идеалов общества, превращение их в глубоко личные для данного человека ценности, убеждения, потребности. Именно дополнительное образование детей в отличие от всех других типов образования всеохватно по своему содержанию, оно в состоянии удовлетворять самые разнообразные интересы личности [12, с. 32–39].

Деятельность учреждений дополнительного образования актуальна, постоянно отражается в нормативных документах исполнительной и законодательной власти и освещается СМИ, где поднимается тема развития одаренности и таланта детей. Поскольку детство – развивающийся общественно-значимый мир, главным смыслом которого является взросление – освоение, присвоение, реализация взрослости. Приобщение детей к социальному опыту является значимым для общества. Во всем мире принято уделять особое внимание детству, и от того, как пройдет социализация, зависит будущее детей, а значит, и будущее страны [12, с. 32–39].

Для достижения и гарантии успеха дополнительное образование имеет все свойства, такие как цельность, организационное и содержательное единство, взаимосвязь и преемственность, основанные на единой методологии педагогики дополнительного образования. При этом образовательный процесс каждого уровня выстраивается с учетом возрастных и целевых особенностей его участников. Такие принципы, как принципы добровольности и вариативности дополнительного образования детей, которые рассматриваются как возможность выбора образовательной траектории и для педагога, и для воспитанника, дают право следовать за естественным развитием ребенка, опираясь на его личностные особенности, а не заданные ему извне цели и задачи. Главным прин-

ципом работы с одаренными детьми в сфере дополнительного образования является принцип создания условий и предоставления возможностей для предметной творческой деятельности. Педагогические коллективы, задумываясь над организацией и формами работы с детской одаренностью в образовательных учреждениях дополнительного образования детей, стремятся к созданию целостной системы, в которой работа творческих объединений (учебных групп) воспитанников ориентировалась бы на конкретную идею [12, с. 32–39].

Важную роль в развитии одаренности детей в условиях дополнительного образования имеет система продуктивной, творческой деятельности, основанная на внутренних мотивах воспитанников, дающая право на собственное мнение и ошибку и создающая возможность для экспериментирования. В выборе подходов к осуществлению работы с детской одаренностью принципиальная позиция в том, что в системе дополнительного образования детей не отбирают одаренных, а принимают всех детей, выявляя из набранных детей, наиболее одаренных [12, с. 32–39].

Содержательное наполнение компонентов социально-педагогической поддержки самореализации детей в учреждениях дополнительного образования детей представлено организационно-управленческим, диагностико-проектировочным, деятельностным, аналитико-коррекционным компонентами. Организационно-управленческий компонент включает мотивацию, которая осуществляется посредством разработки системы материального и морального стимулирования, включающего материальное поощрение, досрочное присвоение категорий, участие в профессиональных конкурсах, в конференциях, обучающих семинарах разного уровня, иные виды поощрений.

Такие компоненты как диагностико-проектировочный, деятельностный направлены на формирование мотивации в учреждении дополнительного образования [10, с. 64–79]. Содержание деятельности педагога в диагностико-проектировочном компоненте состоит из: диагностики познавательных творческих потребностей, разработка индивидуальных образовательных траекторий. Содержа-

ние деятельности ребенка здесь состоит из самопознания, самопринятия, самоопределения, выбора индивидуальной образовательной траектории [10, с. 64–79].

Содержание деятельности педагога в деятельностном компоненте состоит из: деятельности педагога по социально-педагогической поддержке самореализации ребенка посредством реализации образовательной программы, самоорганизации. Содержание деятельности ребенка здесь состоит из самоорганизации, саморегулирования, самоуправления в деятельности, самоутверждения [10, с. 64–79].

Формирование и развитие мотивации ребенка к познанию и творчеству является одним из критериев эффективной деятельности педагога в системе дополнительного образования детей. Иначе говоря, происходит воздействие, которое оказывает учреждение на социум, на развитие личности педагога. В образовательном, воспитательном, практическом смысле это влияние педагога дополнительного образования идет на личность конкретного ребенка [10, с. 64–79] и проявляется в осознанном мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности [11, с. 95].

С.А. Макарова при изучении проблемы формирования мотивационно ориентированной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования выделяет реестр средств, методов и приемов развития образовательной мотивации обучающихся для использования в педагогическом процессе, и делит их на три большие группы личностные характеристики деятельности педагога; организационно-технологические характеристики процесса обучения; характеристики взаимодействия педагога и обучающихся [7, с. 64–66]:

I. Личностные характеристики деятельности педагога: педагогический такт и мастерство педагога; положительное отношение педагога к своей образовательной области, к обучаемым; увлеченное преподавание.

II. Организационно-технологические характеристики процесса обучения: научение обучающихся процессу целеполагания и стратегиям саморегуляции в ходе образовательного процесса; повышение степени включенности обучающихся за счет использования активных методов обучения (проблемное обучение, эвристическое обучение, проектное обучение, взаимообучение); разнооб-

разие видов образовательной деятельности, учебных ситуаций, форм и методов обучения; учет интересов и склонностей; использование намерения; стимулирующее отношение к ошибкам учащихся (ошибка должна казаться легко исправимой); эффект любопытства; эффект загадки; использование многих слабых стимулов, а не одного сильнодействующего; представление образовательной деятельности с привлекательных сторон.

III. Характеристики взаимодействия педагога и обучающихся: создание положительного микроклимата в группе; разнообразие форм общения на занятиях (фронтально, в малых группах, в парах, индивидуально); создание ситуаций для поддержания у обучающихся положительного отношения к образовательному процессу, педагогу, образовательному учреждению. Приемы: обсуждение на занятиях вопросов, волнующих обучающихся, в т.ч. и отдаленно связанных с темой занятия; предоставление возможности обучающимся высказаться, обратить на себя внимание; показ достижений обучающихся, фиксация на успехах; создание ситуаций успеха; соревнование, осторожная поддержка соперничества; укрепление уверенности в собственных силах обучающихся; использование «самосравнения» или оценки «неиспользованного резерва», обращение к самолюбию обучающегося, поощрение желания добиться признания; опора на желание; использование идентификации; придание личной направленности ситуациям «надо сделать»; похвала (спонтанная, конкретная, адресная); критика (сопереживающая, подбадривающая, критика-упрек, критика-аналогия, критика-надежда, критика-похвала, безличная критика, критика-озабоченность, критика-сожаление, критика-удивление, критика-ирония, критика-упрек, критика-намек, критика-смягчение, критика-укоризна, критика-замечание, критика-опасение); юмор (смешные истории при иллюстрации отдельных положений учебного материала, забавные комментарии, ирония, самоирония, шутки); принятие обучающегося таким, каким он есть.

Безусловно, зная особенности мотивационной сферы учеников и тенденции ее становления, педагог точнее ориентируется и в причинах, изменяющих отношение к освоению определенной программы [3, с. 5].

Библиографический список

1. Антонов, В.Н. Философское осмысление некоторых аспектов строительства личностью своего жизненного пути [Текст] / В.Н. Антонов, В.В. Баркова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 3. – С. 101–107.
2. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24(157). – С. 13–19.
3. Зеленкова, Е.А. Роль дополнительного образования в развитии творческих способностей личности [Текст] / Е.А. Зеленкова // Фундаментальная и прикладная наука. – 2016. – № 4 (4). – С. 54–57.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика [Текст]: учеб. пособие / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
6. Лукьянова, М.И. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования [Текст]: метод. рекомендации для учителей и шк. психологов / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 64 с.
7. Макарова, С.А. Формирование мотивационно ориентированной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / С.А. Макарова. – Пенза, 2016. – 203 с.
8. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
9. Скрипкин, И.Н. Формирование положительной мотивации у школьников к учебной деятельности на основе дифференциации [Текст] / И.Н. Скрипкин. – Липецк, 2010. – 245 с.
10. Соколова, Н.А. Педагогика дополнительного образования детей [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.А. Соколова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 224 с.
11. Суворова, Г.А. Психология деятельности [Текст]: учеб. пособие для студ. психол. и пед. вузов / Г.А. Суворова. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 176 с.
12. Технологии развития социальной одаренности детей и молодежи [Текст]: материалы междунар. науч.-практ. заочной интернет-конф.; науч. ред. М.И. Рожков, Т.Н. Гущина, Р.А. Бондаренко. – Ярославль, 2012. – С. 32–39.
13. Яковлева, И.А. Потенциал дополнительного образования в развитии социальных компетенций детей и молодежи [Текст] / И.А. Яковлева // Социология. – 2013. – № 3. – С. 125–133.

ГЛАВА 9

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 378: 373.04

ББК 74.480: 74.200.587

В.Н. Антонов, Т.П. Куркина

Аннотация. Глава посвящена рассмотрению вопроса влияния инновационной деятельности на профессиональный рост педагога дополнительного образования, а также в статье раскрываются фундаментальные убеждения, касающиеся темы.

Ключевые слова: инновационный потенциал педагога, профессиональная компетентность педагога дополнительного образования, повышение квалификации.

Ключевая фигура образовательного процесса, безусловно – педагог, который является и важнейшим условием, и существенным фактором, влияющим на многие требования формирования, обучения и воспитания обучающихся в учреждениях дополнительного образования. На сегодняшний день учреждения дополнительного образования имеют иное назначение. Такие учреждения должны соответствовать требованиям времени, которые необходимы для обновления структуры системы дополнительного образования, создания новых форм организации учебного процесса, повышения профессионального мастерства педагогических работников. Мастерство педагог приобретает в процессе хорошо построенной работы над рационализацией своей профессиональной культуры.

Период основательных преобразований абсолютно во всех областях жизнедеятельности общества предъявляет высокие требования к содержанию работы любого сотрудника и к степени образования, и профессиональной подготовки работников. Педагоги дополнительного образования в этом случае не являются исключением. В данных обстоятельствах возникает цель перестройки системы повышения квалификации профессионалов посредством самообразования.

В контексте быстро развивающихся изменений, которые происходят в нашей стране, к системе дополнительного образования предъявляются все новые требования. Область дополнительного образования в целом, все больше принимается равно, как область услуг (услуг, своеобразных, сопряженных с формированием личности человека, воспроизведением умственных ресурсов, передачи ценностей культуры).

В силу этого процесс модернизации системы дополнительного образования содействует тому, что учреждения дополнительного образования станут субъектами торга просветительных услуг. В данной ситуации Правительство организует контроль не только за соблюдением прав личности обучающихся, но и не снимает ответственности за качество предоставляемого образования с учреждений дополнительного образования. Отсюда следует, что в нынешних обстоятельствах особую роль играет проблема управления качеством образования, требующая рассмотрения многочисленных задач: от научных основ оценки особенностей образования, вплоть до координационно-законных элементов функционирования и формирования государственной концепции оценки качества образования в Российской Федерации.

До сегодняшнего дня педагог дополнительного образования повышал профессиональную компетентность с помощью прохождения курсов повышения квалификации, но время не стоит на месте и сегодня, чтобы соответствовать современным требованиям педагогу приходится повышать свою профессиональную компетентность через освоение инновационных технологий в преподавании. Педагоги, внедряющие в образовательный процесс инновации, гарантирующие личностное и профессиональное самоопределение обучающихся, выступают самым важным ресурсом учреждения дополнительного образования, повышающим его конкурентоспособность.

Инновационная деятельность педагога – это явление, отражающее его творческий потенциал, выступающий за рамки нормативной деятельности [14]. Достижение профессионального успеха педагогов на начальной стадии введе-

ния педагогических инноваций в образовательный процесс тесно связано с оснащением надлежащего уровня их квалификации.

В муниципальном учреждении дополнительного образования «Дом детского творчества г. Юрюзань» Катав-Ивановского муниципального района повышение профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования – одна из ключевых задач. Для ее решения важно обеспечить условия, которые будут способствовать зарождению у педагога дополнительного образования интереса в реконструкции своего педагогического мышления, повышению мотивации к воплощению в жизнь инновационной деятельности.

Для этого необходимо организовать участие в различных конкурсах, семинарах, что позволит педагогическим работникам не только представлять продукты своей деятельности, но и набираться опыта у коллег, делиться необходимой информацией, узнавать о дальнейших перспективах развития разного рода направлений, касающихся деятельности педагога. Тем самым педагог сможет решить еще одну задачу, которую ставит перед ним государство – это создание обучающимся условий для саморазвития, самореализации, самоорганизации и творчества, для оказания помощи в жизненном и профессиональном определении.

Потребность инновационной направленности педагогической деятельности в современных обстоятельствах развития общества, культуры и образования обуславливается рядом факторов.

Во-первых, происходящие общественно-финансовые преобразования обусловили потребность исконного обновления системы дополнительного образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса. Средством обновления образовательной политики является инновационная направленность деятельности педагогов дополнительного образования, содержащая в себе образование, постижение и применение педагогических новшеств.

Во-вторых, значительное увеличение времени, отведенного учебным планом, постоянная модификация объема информации, сведений. При возникновении такой ситуации значительно возрастает роль и авторитет педагогического запаса знаний.

В-третьих, при возникающих обстоятельствах жесткой регламентации содержания образовательного процесса происходит изменение отношения педагогов к самому факту получения новых знаний и применения педагогических новшеств, в связи с чем педагог ограничен не только в самостоятельном выборе новых проектов, но и новых способов и методов осуществления педагогической деятельности.

В-четвертых, создание реальной обстановки развития и улучшения в целях преимущества конкурентоспособности зависит от вступления в рыночные отношения учреждений дополнительного образования, формирования новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных.

Рассматривая данную проблему необходимо учесть и возрастной состав педагогических сотрудников, и возможности педагогов, осуществляющих инновационную деятельность, а также условия образовательного процесса.

Анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований показывает повышенный интерес ученых к инновационной деятельности педагогов именно дополнительного образования, влияющей на повышение профессионального уровня. Вопрос инновационного развития системы дополнительного образования детей достаточно обширно описан в современной педагогической науке. Но, тем не менее, проблема остается не до конца решенной, так как в работах исследован всего лишь один аспект данной проблемы, исследователями не отмечается проблема развития профессиональной компетентности педагога дополнительного образования.

В настоящее время сложились следующие противоречия между социально-педагогическими и нормативными требованиями к уровню профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования и ее уровнем, существующим в действительности, фиксируемым управленческой и научно-исследовательской практикой.

Данное противоречие определяется рядом отдельных противоречий:

– *на социально-педагогическом уровне*: между потребностью развития системы дополнительного образования и неполноценной разработанностью

проблемы роста профессиональной компетентности педагогов в условиях дополнительного образования; потребностью педагогических коллективов и педагогов учреждений дополнительного образования в совершении инновационной деятельности и недостаточным уровнем их инновационной культуры, наличием образовательных дефицитов, затруднений инновационной практики, требующих содействия и помощи в их преодолении;

– *на научно-педагогическом уровне:* между объективной необходимостью педагогического сопровождения переобучения педагогов дополнительного образования как фактора развития профессиональной компетентности и недостаточной научной разработанностью методического оснащения данной сферы; между потребностью организации научно-обоснованной педагогической системы развития профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования равно как один из вопросов непрерывного образовательного процесса и недостаточной ее теоретической разработанностью;

– *на научно-методическом уровне:* между потребностью развития педагога дополнительного образования как творческой личности, обладающей верным объемом профессионально-педагогических знаний, средством решения профессионально-педагогических задач, нацеленных на развитие образовательного процесса, и традиционными стандартами организации повышения квалификации.

Все перечисленное выше говорит о том, что прежде чем формировать уникальные способности у обучающихся, для начала необходимо организовать работу с педагогическим объединением, потому как главным обладателем содержания образования и устройтелем учебно-воспитательного процесса является только педагог [3].

Следовательно, возникает необходимость решения животрепещущего вопроса касаясь обеспечения роста профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, и какие особенности компетентностей должны доминировать в личностных и профессиональных качествах самого педагога.

Понятие «профессиональная компетентность» на сегодняшний день является ведущим, по двум причинам: во-первых – это связывает в себе умственную

и навыковую части; во вторых – это компетентность – главная, которая характеризуется интегративной природой и которая вбирает в себя серию одинаковых навыков и умений, касающихся масштабных сфер деятельности и культуры.

Рассматривая научную литературу, можно увидеть, что единого мнения о понятии «профессиональная компетентность» – нет. В связи с этим необходимо рассмотреть определения понятия «профессиональная компетентность» с обязательным указанием авторства.

Т.З. Мухутдинова, Н.Н. Хазиева, Н.П. Ячина имеют одинаковое мнение по поводу профессиональной компетентности – это сложное интегрированное образование. Не сводимое к одним только знаниям. Или умениям, или личностным качествам [18, с. 11]. В.А. Сластенин определяет профессиональную компетентность следующим образом – это нормативная модель компетентности педагога, отображая научно-обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков [16, с. 145]. А.А. Воротникова считает, что профессиональная компетентность – это сложное интерактивное новообразование психики. Целостная характеристика генеральной способности педагога быть субъектом (организатором, распорядителем) собственной профессиональной деятельности [7, с. 35].

Митина Л.М. в свою очередь понимает «профессиональную компетентность» – это знания, умения, навыки, к тому же способы и приемы их применения в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Подструктуры компетентности – деятельностная – это знания, умения и навыки осуществления педагогической деятельности; коммуникативная – знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения. Условием развития профессиональной компетентности педагога является осознание необходимости повышения своей общечеловеческой и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе [13, с. 56].

К.С. Махмурян, В.В. Сафронова, Е.Н. Соловова считают, что профессиональная компетентность – это совокупность профессионально-педагогических компетенций [15, с. 125]. В.А. Адольф излагает, что профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений,

свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса [2, с. 92].

С.А. Дружиллов пишет: «профессиональная компетентность» – многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и т.д.) [8, с. 25].

А.К. Маркова приводит такое определение: профессиональная компетентность – это психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека. При этом профессиональная компетентность педагога определяется также соотношением его профессиональных позиций, психологических качеств [4, с. 38].

В.Ю. Кричевский приводит основные признаки понятия профессиональной компетентности: наличие знаний для успешной деятельности; понимание значения этих знаний, для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения трудовых задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности [11, с. 38].

Н.В. Кузьмина полагает, что профессиональная компетентность – способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучающегося [12, с. 50].

Анализируя ряд мнений, содержащихся в научной литературе по данному определению понятия профессиональной компетентности, можно предложить следующее определение понятию: профессиональная компетентность – это совокупность умений, знаний, навыков и личных качеств, применяемых педагогом правильно в своей профессиональной деятельности. Общее понятие компетентности связывает не только познавательный и оперативно-технологический элементы, а также и элементы мотивации, этики, социализации и поведения.

Данное понятие содержит результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, навыки и др. [5, с. 65].

В целом профессиональную компетентность допускается указать как нераздельный и систематизированный комплекс распространенных компетенций. Базовыми называют компетентности широкого спектра использования, таким образом, подчеркивая их первоначальность по отношению к компетенциям и метакачествам, выступающие составляющим итогом образования современного человека. Опираясь на теоретические положения В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской, мы можем рассматривать профессиональные компетентности педагогов как важное правило и причину профессионального формирования педагога дополнительного образования – профессионала.

Цивилизованность профессиональной компетентности гарантирует доступность педагогического объединения окружающему обществу, а также помогает педагогам объединиться с социумом, дает возможность им тактично и быстро реагировать на изменения, происходящие сегодня. В составе понятия «профессиональная компетентность» педагога рассматриваются следующие элементы: *«профессиональная эффективность»* – комплекс основательных и непрерывно проявляющихся свойств человека – специалиста, создающих условия определенного качественно – количественного уровня профессиональной деятельности, свойственного человеку. Она образуется с учетом профессиональных запросов определенной социально-производственной системы и оснащает ее воспроизведение, защиту и прогресс; *«экспансивный интеллект»* понимается, как умение улавливать и воспринимать проявления человека, демонстрируемые эмоционально, управлять эмоциями на базе умственного развития; *атрибуты общественного взаимодействия* – это путь реализации общественных отношений и отношений в системе, что полагает факты, опять же условий и обстоятельств его реализации. В процессе взаимодействия имеет место быть эволюция и формирование личности, социальной системы, реформа их в обще-

ственной структуре социума и т.п., это церемония, в которой люди делают свое дело и претерпевают влияние друг на друга.

Предположительно, наиболее подробно оригинальность профессиональной компетентности педагога показывается при анализе ее с точки зрения следующих составляющих: личностный компонент (знания, умения, и навыки, принципы формирования обучающегося, умение сопереживать, готовность к саморазвитию, умение управлять своими эмоциями); социально-коммуникативный компонент (знания, умения и навыки реализации педагогической коммуникации, жизнерадостность, стремление к согласию); деятельностный компонент (знания, умения, навыки своеобразной реализации деятельности, карьерный рост).

Также можно подчеркнуть моменты развития профессиональной компетентности педагога дополнительного образования – это: рефлексия и осмысление насущности; рефлексия, самопроявление и самопроектирование.

Особую миссию в процессе развития профессиональной компетентности выполняет его инновационная деятельность. Вследствие этого возникновение стремления педагога дополнительного образования к инновационной деятельности выступает ведущей предпосылкой его профессионального развития. Слово «инновация» родилось недавно, но теперь насовсем вошло в педагогический уклад жизнедеятельности. «Инновация» (лат. in– в, novus – новый) объясняется как нововведение. По мнению О.С. Разумовского – это некоторое изменение, любое, даже самое незначительное отклонение объекта деятельности людей от наличного, известного, достигнутого, стандартного, общепринятого и потребительного, которое ведет к желательным для субъекта деятельности результатам, соответствует каким-то его целям из всего их многообразия, отвечает философским, социальным, научным, психологическим, эстетическим и другим установкам, нормам, критериям.

Таким образом «инновация» является носителем творческого процесса, познания, испытания, передачей некоего новшества. Функционирование, что обеспечивает образование мыслей в нововведение, называется инновационной деятельностью. Инновационная деятельность – это форма занятия, касающаяся

перерождения идей (традиционно итогов научных исследований и разработок либо иных научно-технических достижений) в новый или модернизированный результат, внедренный на рынке, в новый или модернизированный технологический процесс, применяемый на практике, иначе говоря, путь к социальным услугам. Под инновационной деятельностью понимается совокупность научных, технологических, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, и в частности, в общей сумме они приводят к инновациям [17, с. 1].

Правилами осуществления инновационной деятельности в учреждениях дополнительного образования детей и взрослых являются: стремление всех участников инновационного процесса к инновационной деятельности; индивидуальная деятельность руководства по согласованию программы инноваций инновационного курса на любом уровне; симметрия здравого мышления направления инновационного процесса настоящим правилам учреждения дополнительного образования; рентабельная деятельность по руководству инновационной деятельностью; реализация реформ нововведений на безукоризненной правовой основе; логично выстроенный путь к альтернативе инноваций; наличие позитивного инновационного климата в педагогическом коллективе.

Занятие педагога инновационной деятельностью двойственно. Почему же так? Во-первых, для профессионального формирования педагога это должно быть целесообразно, что позволяет постигнуть новые педагогические технологии, получить ранее неизвестный опыт, а во-вторых, – инновация – деятельность, связанная с прохождением серии классических проблем, приводящих педагога к дефициту профессионального роста. Однако, если говорить об успешной инновационной деятельности, то в этом случае, педагогу нужно оказать квалифицированную помощь со стороны руководства и коллег учреждения дополнительного образования. Одним из методов поддержки формирования профессиональной компетентности в инновационной деятельности – это психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение, по мнению Э.Ф. Зеера, – это следование одновременно с перерождающейся личностью, вовремя выявлен-

ные возможные пути, помощь и поддержка [10, с. 120]. Основными тенденциями психолого-педагогического сопровождения выступают:

- психологическая профилактика, направленная на организацию правил для предупреждения ситуаций и причин, рождающих психологическое напряжение, стрессы и травмы, плюс нарастание психологической невосприимчивости (толерантности) к ним у педагога;

- формирующаяся психодиагностика, допускающая трактовку результатов исследования индивидуально-психологической характерной и знакомство педагога дополнительного образования с результатами, в итоге получается актуализация содержащихся в наличии у него психологических знаний, плюс эскалация его психологической компетентности;

- психологическое консультирование в виде оказания психологической поддержки педагога в самопознании, развитии равнозначной оценки самого себя и приспособления к актуальным условиям жизни, развитии ценностно-мотивационной области, самоопределения затруднительных положений, профессионального распада и преимущества темпераментной независимости, служащих поддержкой постоянному личностному и профессиональному росту;

- педагогическая образованность необходима педагогам для того, чтобы быть готовым к работе с одаренными детьми, имеющих различные индивидуально-психологические особенности. Принимая во внимание то, что деятельность педагога предполагает не малую как умственную, так и эмоциональную нагрузку, существенные нововведения, вызванные совершенствованием системы дополнительного образования, педагог часто находится на грани работы, что называется «на износ» [1, с. 93–95].

Для того чтобы это хоть как-то предотвратить, нужно принимать профилактические меры, такие как: релаксационные мероприятия для педагогов; занятия искусством, спортом, разного рода «Хобби»; создание индивидуальных объединений, благодаря которым педагоги в полной мере получали бы необходимую поддержку; организация отдельных культурно-экскурсионных про-

грамм для педагогов, предполагающих реальность увлекательной, ежегодной и приемлемой рекреации (отдыха).

На сегодняшний день в современном мире в рамках психолого-педагогического сопровождения больше всего идеальным являются конкурсы профессионального мастерства [18, с. 22]. Педагог активно профессионально возрастает и вносит в собственную работу «индивидуально-оригинальные» перемены, фиксирующие саморегулирование процессуальной продуктивной грани деятельности, развивает персональный жанр своей деятельности [9, с. 145].

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Психолого-педагогическое сопровождение на сегодняшний день является одним из ведущих тенденций в формировании профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в атмосфере инновационного образовательного климата.

2. Рентабельность деятельности по формированию профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в ходе повышения квалификации обуславливается результатами помощи и совместного творчества педагогов дополнительного образования с коллегами из других образовательных учреждений на основе синергизма, что означает взаимодополнение и взаимообогащение методологической культуры, практики творческой деятельности [6, с. 10].

Библиографический список

1. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст]: моногр. / В.А. Адольф. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 310 с.

2. Антонов, В.Н. Педагогическая деятельность как антропологическая ценность [Текст] / В.Н. Антонов, В.В. Баркова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 3. – С. 93–97.

3. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Текст] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24(157). – С. 13–19.

4. Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров [Текст]: моногр. / Н.А. Банько. – Волгоград: ВолгГТУ, 2004 – 75 с.

5. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
6. Воробьева, Т.П. Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации [Текст] / Т.П. Воробьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011 – Вып. 2(7). – С. 18–22.
7. Воротникова, А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущих педагогов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Воротникова. – Москва, 1998. – 206 с.
8. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога [Текст]: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
9. Зеер, Э.Ф. Акмеологические основы профессионального развития личности [Текст] / Э.Ф. Зеер // Акмеология профессионального образования: материалы III регион. науч.-практ. конф. (14–15 марта 2006 г., Екатеринбург). – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2006. – С. 60–65.
10. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
11. Кричевский, В.Ю. Профессиограмма директора школы [Текст]: проблемы повышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – М.: Педагогика, 1987. – 212 с.
12. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.
13. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Моск. псих.-социал. ин-т, 1998. – 200 с.
14. Немудрая, Е.Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Немудрая. – Челябинск, 1999. – 199 с.
15. Пересторонина, И.П. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка [Текст] / И.П. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века: материалы 6-й междисциплинарной науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей (3–4 апреля 2003 г.); сост. Н.В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177–181.
16. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 11-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 608 с.
17. Статистика науки и инноваций [Текст]: краткий терминологический словарь. – М.: ЦИСН, 1998.
18. Ячина, Н.П. Профессиональная компетентность как показатель качества образования [Текст] / Н.П. Ячина, Т.З. Мухутдинова, Н.Н. Хазиева // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 2. – С. 180–186.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антонов Вадим Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Василенко Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Зеленкова Евгения Андреевна – магистрант кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Касаткина Наталья Степановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Куркина Татьяна Петровна – директор МУДО «Дом детского творчества г. Юрюзань», Челябинская область; магистрант кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Немудрая Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Салаватулина Лия Рашитовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Циулина Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Шкитина Наталья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
--------------------------	---

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

ГЛАВА 1. Муниципальная корпоративная культура Антонов В.Н.	6
---	---

МЕНЕДЖМЕНТ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ГЛАВА 2. Технология подготовки будущих педагогов к управлению процессом взаимодействия с обучаемыми Касаткина Н.С.	16
---	----

ГЛАВА 3. Готовность к инновационной деятельности выпускников педагогического вуза в аспекте управления Немудрая Е.Ю.	30
---	----

ГЛАВА 4. Сопровождение самостоятельной работы студентов как условие ее эффективного управления Салаватулина Л.Р.	47
---	----

ГЛАВА 5. Управление эмпатийной подготовкой будущего учителя Шкитина Н.С.	67
---	----

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ГЛАВА 6. Управление экологическим стрессом у учащихся старших классов в зонах экологического неблагополучия Василенко Е.А.	82
---	----

ГЛАВА 7. Управление процессом патриотического воспитания молодежи в условиях общеобразовательной организации Циулина М.В.	98
--	----

МЕНЕДЖМЕНТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

ГЛАВА 8. Особенности формирования мотивации детей в дополнительном образовании Антонов В.Н., Зеленкова Е.А.	115
--	-----

ГЛАВА 9. Управление формированием профессионализма педагогов дополнительного образования в условиях инновационного образовательного процесса Антонов В.Н., Куркина Т.П.	128
--	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	141
----------------------------------	-----

Научное издание

Вадим Николаевич Антонов,
Елена Анатольевна Василенко,
Наталья Степановна Касаткина,
Елена Юрьевна Немудрая,
Лия Рашитовна Салаватулина,
Марина Владимировна Циулина,
Наталья Сергеевна Шкитина,
Евгения Андреевна Зеленкова,
Татьяна Петровна Куркина

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА**
Коллективная монография

Редакционная коллегия
Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова, Е.В. Гнатышина

Ответственный редактор З.М. Большакова

ISBN 978-5-91283-917-7

Издательство «Цицеро»
4545080, Челябинск, Свердловский пр., 60

Подписано в печать 01.02.2018. Формат 60×80 1/16
Объем 7,04 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 91

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69