

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА**

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 1

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2013

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал

№ 1. 2013
Том 3 Педагогика
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;
Г. М. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;
В. Н. Максимова, доктор педагогических наук, профессор;
Н.Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ),
имени А. С. Пушкина, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ, ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И ТУРИЗМА

Т.С. Комиссарова, Е.А. Скупинова, О.В. Титова
Геоэкологический каркас территории как пространственная
совокупность геосистем разного типа 7

Е.Е. Пугачёва
Фундаментальные образовательные объекты в курсе школьной
физической географии как средство развития метапредметности 18

Е.С. Карташова
Особенности формирования социально-экологической
устойчивости личности школьника в процессе преподавания химии ... 24

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

С. Н. Томилина
Педагогическая методика оценки уровня
военно-патриотического воспитания молодежи на боевых традициях.. 32

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

С.И. Черноморченко, С.Л. Смылова
Управление учебно-воспитательным процессом Тобольской
Мариинской женской школы (1854–1913 гг.) и его отражение в
архивных документах 40

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Е.В. Ушкварок
Социальная работа с несовершеннолетними правонарушителями
в условиях пенитенциарной системы США 49

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕАГОГИКА

Л.А. Диденко, В.В. Абдулкин
Социально-культурно-образовательный кластер
как средство создания образовательного пространства
для лиц с ограниченными возможностями здоровья
на территориях с низкой и неравномерной плотностью населения 57

В.Н. Карева
Работа по формированию представлений о природе в
дошкольных образовательных учреждениях для детей
с нарушением опорно-двигательного аппарата 67

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О.В. Павлова

Информальное образование как социокультурная
потребность взрослых 78

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

З.Г. Найдёнова

Методологические принципы проектирования содержания
подготовки управленческих кадров для новой школы 88

И.В. Недрышкин

Организационно-педагогическая модель процесса
формирования социального опыта детей средствами
изобразительной деятельности 97

Сведения об авторах 108

CONTENTS

EDUCATION IN THE FIELD OF GEOGRAPHY, NATURAL SCIENCES AND TOURISM

- T.S. Komissarova, E.A. Skupinova, O.V. Titov*
Geoecological framework of the territory as spatial set
of geosystems of different type..... 7
- E.E. Pugacheva*
Fundamental educational facility in the course of the
physical geography as a means of the meta-subject generalization 18
- E.S. Kartashova*
Features of social-and-ecological stability formation of the
identity of the schoolchild's personality in the course of chemistry..... 24

EDUCATION QUESTIONS

- S.N. Tomilina*
Pedagogical technique of an assessment of the level
of military patriotic education of youth on fighting traditions 32

PEDAGOGICS HISTORY

- S.I. Chernomorchenko, S.L. Smyslova*
Educational and instructional management in Tobolsk Mariinskaya
Women School (1854–1913) and its reflection in archival documents... 40

SOCIAL PEDAGOGICS

- E.V. Ushkvarok*
Social work with juvenile offenders in the U.S. prison system 49

SPECIAL PEDAGOGICS

- L.A. Didenko, V.V. Abdulkin*
Socio-cultural-educational cluster as a means of development
of educational space for persons with disabilities in the areas
with low and uneven population density 57
- V.N. Kareva*
Work on formation of ideas of the nature in preschool
educational institutions for children with violation of the
musculoskeletal device..... 67

CONTINUOUS EDUCATION

- O.V. Pavlova*
Informal education as an adult socio-cultural need 78

DESIGNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Z.G. Naydenova

Methodological principles of the content designing
of management training for new school..... 88

I.V. Nedryshkin

Organizational and pedagogical model of the process
of social experience formation of children by means
of graphic activity 97

About author..... 108

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ, ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И ТУРИЗМА

УДК 913(470.12):910.27

Т.С. Комиссарова, Е.А. Скупинова, О.В. Титова

Геоэкологический каркас территории как пространственная совокупность геосистем разного типа

В статье рассматриваются вопросы теории и практики создания (проектирования) геоэкологического каркаса территории, особенности терминологии в этой области, вопросы интеграции различных типов каркасов в рамках заданного геопространства, их проектирования и системного взаимодействия, графической визуализации экогеосистем исследуемой территории.

При проектировании каркаса территории используется главным образом картографический метод.

В качестве практического примера построения каркаса использован опыт конструирования эколого-культурного каркаса на территории Вологодской области, полученного путем системного картометрического «сложения» экологического и историко-культурного каркасов территории.

In article questions of the theory and practice of creation (design) of a geoecological framework of the territory, feature of terminology in this area, questions of integration of various types of frameworks within the set geospace, their design and system interaction, graphic visualization of ecogeosystems of the studied territory are considered.

At design of a framework of the territory the cartographical method is used mainly.

As a practical example of creation of a framework experience of designing of an ekologo-cultural framework in the territory of the Vologda region, the received by system kartometrichesky «addition» ecological and historical and cultural frameworks of the territory is made use.

Ключевые слова: геопространство, территория, геоэкологический каркас, картографический метод, особо охраняемые природные территории (ООПТ), структура каркаса территории, типы каркасов территории.

Key words: geospace, territory, geoecological framework, cartographical method, especially protected natural territories (EPNT), structure of a framework of the territory, types of frameworks of the territory.

Как известно, всеобщая форма бытия, форма существования материи – это категория «пространства – времени». Пространственная протяженность присуща всем материальным предметам. В каждом случае мы имеем в виду объект, который имеет, с одной стороны, пространственно-временную определенность, с другой – содержательную. В целях познания можно (и необходимо) каждую сторону этого единства противоположностей рассматривать отдельно [1; 5].

Геопространственная парадигма разрабатывается в отечественной науке с середины прошлого века в трудах А.Ф. Асланикашвили, А.М. Берлянта, С.В. Васильева, Ю.Н. Гладкого, В.М. Гохмана, Б.Л. Гуревича, М.М. Ермолаева, В.С. Жекулина, В.С. Преображенского, Б.Б. Родомана, В.Д. Сухорукова, А.М. Трофимова, А.И. Чистобаева и др. ученых. Именно развитие идей и представлений о социальном пространстве (в гуманитарной географии, например) потребовало поиска неевклидовой системы для описания пространственных структур. Но, конечно, геопространственную парадигму разделяет и зарубежное географическое сообщество. Так, например, почетный профессор Парижского университета Ф. Жоли (2005) считает, что географическое пространство – это пространство, которое составляет вся земная поверхность, включая океаны и безлюдные местности. Кроме того, оно обладает некой плотностью, поскольку одновременно охватывает твердую среду (литосфера), жидкую среду (гидросфера), газообразную среду (атмосфера) и живую природу (биосфера). Это географическое пространство включает материальные видимые и измеряемые объекты: скалы, долины, реки, поля, леса, строения и т.д. Но оно также включает в себе множество других объектов или невидимых отношений физического, биологического или человеческого порядка.

«Географическое пространство – это сложная система неустойчивого равновесия, которая в данном месте и в данное время регулирует многочисленные и взаимодействующие факторы, а сами они оказывают влияние на будущее. Таким образом, географическое пространство не только имеет некий объем, но и некую продолжительность в форме наследства и возможностей» [3, с. 82].

В дидактических целях представление о геопространстве пока имеет двойственный характер. Во-первых, его представляют как некий «объем», в котором находятся разнообразные природные и социальные объекты. При этом в основе построения лежит трехмерное физи-

ческое пространство. Во-вторых, геопространство можно представить как структуру «центр – периферия», «ромашка» и др.

Визуализировать геопространство позволяет формализованный картографический метод. В отличие от группового или целостного геопространства существует и индивидуальное пространство (или распределение в пространстве одного компонента). Территориальная общность индивидуальных пространств образует полное географическое пространство, что полностью согласуется с концепцией У.И. Мересте и С.Я. Ныммика (1984).

Таким образом, все многообразие природных и социальных объектов или явлений, имеющих пространственное распространение, можно отобразить, визуализировать в виде карты или иного геоизображения. В процессе картографического моделирования различие между территорией и геопространством заключается в том, что территория как таковая служит как бы «фоном», метрикой, поверхностью для проектирования различных природных и общественных систем.

Для нас важно именно то, что географическое пространство представляет собой неустойчивое единство природных, социальных и иных систем, совместно существующих на определенной территории (геосистем). А это суждение позволяет, соответственно, констатировать множество типов различных каркасов, существующих для каждой из геосистем, и также приуроченных к данной территории.

От строения природного каркаса зависит способность территории поддерживать свое экологическое равновесие. На арене природного каркаса формируется каркас другого типа, например, демозкономический, создаваемый в процессе антропогенного освоения территории. При этом либо изменяются компоненты ландшафта, причем некоторые из них необратимо, либо возникают антропогенные ландшафты.

Демозкономический каркас можно себе представить как состоящий из индустриальных центров, больших и малых городов и связывающих их транспортных магистралей. Он «вложен» в природный ландшафт и неизбежно влияет на естественные круговороты, оказывает чуждое негативное влияние, нарушает территориальную природную целостность и создает опасность нарушения экологического равновесия. Но это совместное существование с природной средой, как мы все понимаем, – неизбежность, вызванная прогрессом и развитием человечества. Эта неизбежность порождает экологический императив, научно обоснованное, грамотное сосуществование природы и человека.

Ослабить антропогенное воздействие на природные комплексы и достичь компромисса между природным и демоэкономическим каркасом поможет создание экологического каркаса территории, который понимается нами как система, состоящая из непрерывной сети участков с различным режимом природопользования. Основное назначение экологического каркаса территории – воссоздание и поддержание целостности ее природного каркаса, защита его от негативного антропогенного воздействия.

Под экологическим каркасом понимается система экологически взаимосвязанных природных территорий, характеризующаяся следующими признаками: способностью обеспечивать экологическое равновесие для данной территории, защищенностью природоохранными мерами, соответствующими предельно допустимой антропогенной нагрузке на природу, ограничениями на виды и интенсивность ресурсного природопользования.

Экологический каркас призван обеспечить максимально эффективную экологическую стабильность территории путем поддержания гибкой системы дифференцированного природопользования. В долгосрочном плане экологический каркас не снижает, а увеличивает экономическую отдачу регулируемого щадящего хозяйственного использования земель.

Как и всякая система, экологический каркас имеет довольно сложную структуру и состоит из трех типов элементов.

Главный системообразующий элемент – ядра (узлы, природно-географические окна, ключевые территории) – представлены геоэко-системами, выполняющими такие функции, как средовоспроизводящую, природоохранную, информационную, хранящую генофонд [4]. Это чаще всего типичные, ценные или уникальные геосистемы, биота которых представлена естественными и полуестественными типами экосистем на различных сукцессионных стадиях, что и позволяет им выполнять средообразующую функцию. Более всего способны исполнять роль узлов экологического каркаса особо охраняемые природные территории (ООПТ): заповедники, заповедные участки национальных и природных парков, а в ряде случаев заказники и даже памятники природы. Это определено перечнем функций, предписанных ООПТ Федеральным законом «Об особо охраняемых природных территориях» (2005). Важнейшей из этих функций является поддержание экологического баланса территории и регулирование всех ее параметров, что

сообразуется с идеей и задачами формирования природного экологического каркаса территории.

Второй элемент каркаса – транзитные экологические коридоры, которые связывают узлы в единую геодинамическую систему и являются основными магистралями (коммуникациями) обмена веществом и энергией между соседними и удаленными ядрами каркаса. Это могут быть не препятствующие экологическим связям обширные участки связующего ландшафта или его линейные элементы (долины рек, вереницы озер и т. п.). Следует иметь в виду, что транзитные территории обеспечивают взаимодействие фрагментированных территорий или групп топографически разделенных участков (например, мест остановки мигрирующих птиц) и формируют устойчивые экологические, генетические, популяционные, миграционные и геохимические связи.

Наиболее адекватно выполняют функцию коридоров водоохранные леса, сохранившиеся участки естественной растительности (древесной и кустарниковой), искусственные лесные защитные полосы и т.п. Режим этих территорий регулируется законами и отраслевыми нормативными документами, а также природоохранным законодательством некоторых субъектов федерации.

Третий элемент каркаса – многофункциональные буферные (переходные) территории (зоны, экологические звенья), на которых организовано рациональное природопользование и созданы условия для восстановления природных ресурсов. Несмотря на то, что экологические звенья не изымаются полностью из хозяйственного использования, они благодаря специальному режиму землепользования играют средозащитную роль по отношению к ядрам и экологическим коридорам каркаса. Наиболее полно функциям экологических звеньев соответствуют буферные и охранные зоны заповедников, биосферные полигоны, зоны регламентированного землепользования национальных и природных парков, отраслевые заказники.

Полученная таким образом структура каркаса должна быть дополнена и расширена с учетом природных особенностей и антропогенной освоенности территории за счет экологически значимых природных комплексов, составляющих природный каркас и не охваченных существующей сетью охраняемых территорий. Также в состав экологического каркаса включают (с целью их восстановления) различные виды нарушенных земель, составляющих его реставрационный фонд. Полномасштабная экологическая реставрация включает не только восста-

новление экологических связей между сохранившимися природными территориями, но также и существенное увеличение площади, занимаемой способными к саморегуляции экосистемами, т. е. их воссоздание. Расширение площади каркаса должно осуществляться за счет дополнительного создания, там, где это необходимо, элементов, выполняющих буферную функцию, защищающую от техногенных объектов, входящих в состав демозэкономического каркаса. Эти территории помогут связать элементы экологического каркаса в единую систему.

Таким образом, создание и существование экологического каркаса территории предполагает природоохранное управление ею по принципу дифференцированного природопользования, то есть оптимизацию природопользования не на общих для крупных территорий и классов угодий основаниях, а индивидуально для типов и видов геосистем, исходя из их места в экосистеме и роли в обеспечении ее стабильности.

Часто в качестве синонимов экологического каркаса используют термин «система охраняемых природных территорий» или «система особо охраняемых природных территорий». Мы, методологически опираясь на парадигму геопространства, рассматриваем экологический каркас в качестве более широкого понятия в сравнении с системой ООПТ. При этом важными отличительными особенностями экологического каркаса являются такие, как системная взаимосвязь территорий, индивидуальный режим природопользования, юридическая статусность ядер каркаса, неустойчивое равновесие системы в целом.

Компенсационные возможности охраняемых природных территорий должны быть достаточными для поддержания экологического баланса в условиях постоянно возрастающего техногенного давления. Существуют экспертные оценки как минимально необходимой, так и оптимальной площади, занятой элементами экологического каркаса территории. Подавляющее большинство экспертов считает, что для условий таежной зоны необходимо сохранение от 20 до 50 % территории в виде ядер экологического каркаса, причем эта доля должна существенно увеличиваться с юга на север и от равнинных территорий к горным [8]. В Концепции системы охраняемых природных территорий России (1999) указано, что система охраняемых природных территорий, включающая ядра, коридоры и буферные зоны экологического каркаса, может занимать до 60 % площади экологически целостного региона и не препятствовать его экономическому развитию. В работе

по формированию экологической сети в Московской обл. исследователи предлагают для наименее освоенных районов отводить под ООПТ (ядра каркаса) 15–17 %, а под земли ЭК в целом – 25–30 % территории. В Вологодской области официально принятая доля ООПТ, которой следует достичь к 2017 году, составляет 15 %, в то время как ведущие специалисты, занимающиеся вопросами территориальной охраны природы, предлагают выделять под земли экологического каркаса более 25 % территории. В Ленинградской области также необходимо охранять 25–30 % территории.

Поскольку с наибольшей эффективностью любая система функционирует в характерных для нее пространственно-временных пределах, то и характерный размер системы должен соответствовать выполняемым ею функциям. Это означает, что для нормального функционирования экологического каркаса необходимы оптимальные с точки зрения устойчивости природных комплексов размеры его составляющих. Существуют полученные эмпирическим путем расчеты соотношения трех типов территорий, составляющих каркас территории, обеспечивающий ее способность к саморегулированию. Природные ландшафты (ОПТ, естественные экосистемы), измененные человеком территории (преимущественно сельскохозяйственные) и урбанизированные зоны (включая производственные, транспортные и др. объекты) должны соотноситься как 50, 40 и 10 %. Если объединить две последние зоны, то получится, что оптимально организованной и способной к поддержанию экологического равновесия следует считать территорию, половина которой имеет статус ОПТ. Нужно стараться либо как можно быстрее приближаться к этому соотношению, или, в противном случае, четко выполнять требования Росприроднадзора в части нормативов охраны природы, очистки стоков, утилизации ТБО и др.

При выявлении элементов экологических сетей основным источником информации являются картографические материалы. Масштаб используемых карт зависит от уровня планирования экологического каркаса. Карты масштаба 1:500 000 – 1:1 000 000 предназначены для работы на уровне конструирования экологического каркаса краев, республик, областей. Для планирования экологических сетей на уровне районов используют карты масштаба 1:100 000 – 1:200 000. Для выполнения проектных работ по конкретным звеньям экологического каркаса применяют карты масштаба 1:25 000 – 1:50 000 и крупнее. При

проектировании экологического каркаса кроме анализа топографической основы проводится анализ существующих тематических географических и специальных отраслевых карт, часто дополнительно создают и вовлекают в анализ карты антропогенного воздействия на окружающую среду, электронные карты, а также данные дистанционного зондирования Земли. Развитие геоинформационных технологий предоставляет возможность не только визуализировать информацию о структуре и составе экологических сетей, но снижает субъективность и создает предпосылки для выделения элементов экологического каркаса путем создания тематических слоев [9 и др.].

Еще одной формой сохранения устойчивости территории является включение геосистем в различные формы охраны в связи с размещением памятников истории и культуры, совокупность которых составляет еще один каркас – историко-культурный.

В рисунке историко-культурного каркаса выделяют историко-культурные центры и линейные исторические территории. К историко-культурным центрам относят крупнейшие и малые города, усадебные комплексы, природные ландшафты, описанные великими поэтами и художниками, монастырские комплексы и исторические сельские ландшафты как наиболее мощные места концентрации объектов наследия, включённых в современные социокультурные и социально-экономические процессы [6].

Линейные исторические территории – это связующие элементы между узлами каркаса: исторические торговые пути, которые определили характер связи между различными странами и народами, пути завоевания и колонизации новых территорий, перемещения народов, линейно вытянутые объекты историко-культурного наследия. В перечень этих объектов входят реки, каналы, старинные тракты и некоторые участки железных дорог. Построение историко-культурного каркаса увязывается с необходимостью формирования устойчивого культурного пространства, что явно пересекается с целью формирования экологического каркаса.

Историко-культурный каркас тесно связан с опорным каркасом расселения. Эти понятия не тождественны, но система расселения формирует демоэкологический каркас, что создает еще одну сферу пересечения историко-культурного и экологического каркасов территории. Таким образом, под историко-культурным каркасом мы понимаем

сложную систему объектов историко-культурного наследия, неразрывно связанную с окружающей их природной средой.

В настоящее время разрабатывается концепция природно-культурного каркаса, выделение которого является еще одним примером продуктивности каркасного подхода при выявлении особенностей пространственно-временной структуры территории. Многие исследователи противопоставляют экологический и историко-культурный каркасы в связи с различием выполняемых ими функций и отмечают недопустимость их пространственного совмещения [5]. Однако необходимо отметить двойственность любых антропогенных структур – с одной стороны многие из них действительно разрушают компоненты природной среды, а с другой стороны способствуют приданию им новых, особых качеств. Кроме того, формирование историко-культурного каркаса зависит от природных условий и особенностей конкретной территории, поэтому мы считаем целесообразным выявление зон взаимодействия различных каркасов. Данный подход, как отмечает М.Е. Кулешова, основан не на противодействии, а на взаимодействии «природного и антропогенного начал ландшафтного покрова Земли» [6].

Опыт совмещения историко-культурного и экологического каркасов территории и оценки их кумулятивного эффекта получен для территории Вологодской области. При совмещении различных элементов экологического и историко-культурного каркасов Вологодской области выделено восемь различных вариантов сочетаний, которые представляют собой узлы, оси и средообразующие компоненты эколого-культурного каркаса. Установлено, что зачастую культурные центры (узлы историко-культурного каркаса) тяготеют к узлам природного каркаса, а «связующая культурные центры дорожная сеть, как правило, сопровождает линейные формы природного каркаса» – «видимо существует некий синергизм между природными процессами и социокультурными явлениями» [6].

Пространственное совмещение экологического и историко-культурного каркасов позволяет выработать стратегию территориального развития региона и предполагает решение следующих задач. Во-первых, выявить зоны наибольшего экологического и историко-культурного значения и зоны конфликтного сосуществования природной и социокультурной сред. Во-вторых, внести предложения по приданию особого охранного статуса для территорий, наиболее ценных как в природном, так и в историко-культурном отношении.

Так при пространственном совмещении узлов каркасов возникает возможность комплексного сохранения природного и историко-культурного наследия. Узлы с социокультурной основой зачастую являются примерами конфликтного совмещения каркасов. В данном случае узлы экологического каркаса испытывают высокое антропогенное давление и зачастую перестают выполнять функции экологической стабилизации территории. Для того чтобы предотвратить нарушение баланса между природной и культурной составляющими и при этом сохранить узлы ЭК необходимо ужесточение охранного режима ООПТ и усиление контроля за его соблюдением.

Таким образом, на территории Вологодской области наблюдается сложное наложение, пересечение и взаимопроникновение различных элементов экологического и историко-культурного каркасов и происходит формирование интегрального эколого-культурного каркаса. Подробный анализ совмещения элементов историко-культурного и экологического каркасов позволил выделить в их гармоничные, конфликтные и индифферентные наложения.

Установлено, что взаимодействие систем охраны природного и культурного наследия на территории Вологодской области наблюдается лишь на участках с гармоничным сосуществованием объектов наследия. Поскольку такие территории имеют большую ценность и в природном, и в культурном отношении, необходимо выделять их в отдельные охраняемые структуры эколого-культурного каркаса.

Важное место в структуре эколого-культурного каркаса занимают участки с конфликтным сосуществованием природного и культурного наследия. Эти территории также необходимо выделять в качестве охраняемых структур эколого-культурного каркаса, но с условием принятия мер по сглаживанию или устранению противоречий. К таким мерам могут относиться, например, увеличение границ элемента каркаса, ужесточение режима охраны и контроль за его соблюдением, проведение обустройства территорий для посещения таким образом, чтобы минимизировать антропогенное давление на природную среду.

Список литературы

1. Асланикашвили А.Ф. Метакартография. Основные проблемы. – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – 125 с.
2. Геоэкологические подходы к проектированию природно-технических геосистем. – М.: ИГАН СССР, 1985. – С. 145–153.
3. Жоли Ф. Картография. – М.: АСТ-Астрель, 2005. – 160 с.

4. Охрана ландшафтов. Толковый словарь. – М.: Прогресс, 1982. – 272 с.
5. Кавалаяускас П. Системное проектирование сети особо охраняемых территорий // Геоэкологические подходы к проектированию природно-технических геосистем. – М.: ИГ АН СССР, 1985. – С. 181.
6. Культурный ландшафт как объект наследия / под ред. Ю.А. Веденина, М.Е. Кулешовой.— М.: Институт Наследия; СПб.: Дмитрий Буланин, 2004. – 620 с., ил.
7. Мересте У. И., Нымник С.Я. Современная география: вопросы теории. – М.: Мысль, 1984. – 286 с.
8. Мирзеханова З. Г. Эколого-географическая экспертиза территории (взгляд с позиции устойчивого развития). – Хабаровск: Дальнаука, 2000. – 174 с.
9. Сохранение ценных природных территорий Северо-Запада России. – СПб., 2011. – 506 с.
10. Родоман Б. Б. Поляризованная биосфера: сб. ст. – Смоленск.: Ойкумена, 2002. – 336 с.

**Фундаментальные образовательные объекты
в курсе школьной физической географии
как средство развития метапредметности**

Геологические знания в курсе школьной физической географии позволяют обеспечить интеграцию содержания образования, формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, обеспечивающих средство для создания и развития метапредметности. В качестве фундаментального образовательного объекта предлагается природное материальное тело – геологическое обнажение горных пород.

Geological knowledge in school physical geography course enable you to integrate the content of education, formation of theoretical thinking and versatile ways of providing a means for the creation and development of the meta-subject generalization. Geological outcrop of rocks is proposed as a fundamental educational facility.

Ключевые слова: физическая география, школьные геологические знания, метапредметность, фундаментальный образовательный объект, геологическое обнажение горных пород.

Key words: physical geography, school geological knowledge, meta-subject generalization, fundamental educational facility, geological outcrop of rocks.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования (2010) включает предмет «География» в общественно-научную предметную область и устанавливает личностные, метапредметные и предметные требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы [5]. Метапредметные образовательные результаты учеников должны быть обеспечены, проверены и оценены.

Метапредметное содержание образования обеспечивается, с одной стороны, посредством содержания учебных предметов, их фундаментальной составляющей, а с другой стороны, должно быть ориентировано на человекообразность [6]. Метапредметность выступает как принцип интеграции содержания образования, формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, обеспечивающих конструирование целостной картины мира, и как разви-

вающая способность обучающегося по использованию знаний в учебной, познавательной и социальной практике.

При обосновании метапредметного содержания учебной дисциплины определяются фундаментальные образовательные объекты, которые представляют собой взаимосвязанную систему понятий, категорий, явлений, проблем, имеющих реальное (природное) и идеализированное воплощение. Они выступают общими для всех учащихся объектами и могут обеспечить каждому из них личный результат познания. Выстраиваемая система образовательных объектов должна ориентироваться на современные научные достижения и формировать целостную картину изучаемой предметной области. Отрывочные или субъективные знания могут исказить объективную познаваемую действительность. Совокупность фундаментальных образовательных объектов составляет инвариантное (базовое) метапредметное содержание. Вокруг фундаментальных объектов конструируется содержание учебных предметов, метапредметов, метапредметных тем.

Большой образовательный потенциал, позволяющий реализовать метапредметный подход в школьном образовании, содержит такой раздел географии, как физическая география. При этом начальная география раскрывает деятельностные единицы содержания, выступающие опорным каркасом для научного объяснения и осмысления физико-географических особенностей изучаемых территорий. Изучаются объекты и явления природы, а также их признаки, способствующие формированию у учащихся общих понятий, с помощью которых наука фиксирует познание связей, закономерностей между объектами и явлениями. География основной школы раскрывает в своем содержании разнообразную окружающую географическую картину мира, позволяет проследить тесную связь с повседневной жизнью и универсальным понятием «жизнь». Геологические знания и понятия, представленные в темах школьной физической географии и выступающие структурными основами познания Земли, часто содержат информативную метапредметную составляющую образования.

Геологические знания в системе естественно-научного образования играют фундаментальную роль. Они представляют сведения о происхождении и строении Земли, истории ее развития, о процессах, происходящих в ее внутренних оболочках и определяющих формирование земной поверхности; о горных породах и минералах; полезных ископаемых, закономерностях их образования и размещения в про-

странстве. Познание истории геологического развития планеты позволяет изучать современные процессы и на этой основе предсказать их дальнейшее развитие и эволюцию в будущем

Методы геологических исследований опираются на достижения математики, механики, астрономии, физики, химии, биологии и других естественных наук. В свою очередь, геологические науки поставляют факты, наблюдения, способствующие формированию гипотез и их проверке в биологии, химии, физике, философии, астрономии, экономике.

Школьные геологические (физико-географические) знания позволяют понимать сущность основополагающих естественнонаучных процессов: происхождение, развитие (эволюция), категории: пространство, время, мир, движение, энергия, симметрия и пр. Понимая значение геологических знаний в образовательном процессе различных уровней и в жизни современного общества, в 1999 г. в нашей стране была разработана государственная концепция геологического образования, включающая его профессиональную и общеобразовательную составляющие [2]. Специальный раздел был посвящён состоянию и задачам преподавания геологии в школьных физико-географических курсах.

Фундаментальную образовательную функцию с инвариантным содержанием может представлять конкретный природный геологический (географический объект), в частности геологическое обнажение. Любое геологическое обнажение образовано горными породами, которые, в свою очередь, сложены минералами, т. е. природными химическими соединениями, возникшими в результате определённых физико-химических процессов, происходящих в земной коре или на её поверхности. Минералы состоят из атомов и молекул химических элементов. Слои горных пород являются материнскими для последующего развития почвы, растительности, животных и т.д. Логические рассуждения можно продолжать вплоть до объяснения появления в данной местности человека. Общие закономерности, связанные с формированием в данном месте последовательности залегания горных пород, будут проявляться и в остальных местах Земли, создавая тем самым земную кору.

Уровень школьных знаний не может полностью описать всю информацию, представленную в геологическом объекте. Учащемуся можно предложить самостоятельно выделить зону незнаемого в уже осмысленном материале, где должен осуществиться следующий этап

поиска [1]. В данном случае это могут быть вопросы, связанные с определением химического и минералогического состава и возраста пород, их происхождения, последовательности преобразования, влияние на формы рельефа и пр.

Выработанные практические и теоретические навыки при изучении конкретного обнажения позволяют школьнику представить, как происходило формирование другой части территории, где можно различить сходные геологические объекты, а также создают предпосылку для дальнейшего выявления и исследования геологических обнажений. Акцент на то, что вся история эволюции Вселенной в той или иной форме «записана» в недрах Земли, и расшифровать эту информацию без исследователя, получившего специальное геологическое образование, невозможно, повысит целеполагающую (человекообразную) значимость объективной познаваемой действительности.

Для обеспечения познания общих основополагающих понятий, «первооснов» объективного мира, в качестве новой образовательной формы в преподавании географии предлагаются особые учебные дисциплины (метапредметы) – «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача» [4]; также разработаны «Числа», «Культура», «Мироведение», «Естествознание» [6, 7]. Более обоснованным можно считать введение метапредметов в образовательный процесс в старших классах, когда становится возможным развитие предметной формы на рефлексивных основаниях. Содержание метапредмета качественно отличается от содержания обычного учебного курса тем, что смысловое поле объектов познания в нём выходит за рамки традиционных учебных дисциплин и располагается как бы на метауровне. Результат познания этих объектов не сообщается ученику в качестве готового материала для усвоения, а добывается каждым учащимся по-своему в ходе организованной эвристической деятельности. Темы метапредметов опираются на фундаментальные внепредметные основания и комплексное познание учениками ключевых знаний предметной области. Все метапредметы ориентированы на развитие у школьников таких базовых способностей, как мышление, воображение, различительная способность, способность целеполагания или самоопределения, идеализационная способность, речевая.

В рамках метапредмета «Знание», раскрывающего отношение знания к действительности и возможности познания мира человеком, можно рекомендовать темы «Знание и мнение» или «Знание мнимое и

истинное», «Смотреть и видеть» на примере изучения и описания природного материального тела – геологического обнажения [3]. На реальном объекте более достоверно раскрывается истинность конкретного знания, отличие знания от мнения, предположения и пр. Один человек, стоя возле обнажения, видит лишь «камни, обрыв, скалу», а другой – различные горные породы, образованные в море 100 млн лет назад или на суше через 10 тыс. лет; выделит специфические признаки для обоснования предлагаемой модели развития данного участка земной поверхности.

Метапредмет «Знак» призван формировать у школьников способность схематизации. С помощью схем они пытаются отразить то, что осмыслили и как поняли. Схема строения геологического обнажения или изображённая форма кристаллического тела минерала позволяет мыслительно увидеть идеальное содержание, которое в них выражено. Или, наоборот, по представленной схеме обнажения вообразить геологические процессы, которые способствовали образованию указанных пород, найти (различить) это обнажение в естественных природных условиях.

Геологические данные, представленные в учебниках по географии, используются при раскрытии мировоззренческих проблем – рождение и развитие нашей планеты, происхождение жизни и условия выживания биоты, временная длительность существования Земли и человека (отдельной человеческой жизни), а также при решении экономических, энергетических, экологических и социальных вопросов. Их метапредметность соответствует дисциплинам «Мироведение», «Естествознание». Человеческая активность привела к серьезным изменениям лица Земли, некоторые из них носят катастрофический характер, угрожающий существованию человечества. Решение глобальных экологических проблем, это, прежде всего, вопрос мировоззрения, но их решение невозможно без использования научно обоснованных глобальных геологических моделей. Другой аспект этой проблемы связан не только с сохранением и разумным использованием природной среды, но и ее облагораживанием, стремлением сохранить целостность.

Таким образом, детализация и раскрытие фундаментальных геологических знаний в курсе школьной физической географии позволяют обеспечить интегративную образовательную деятельность, формирующую теоретическое мышление и универсальные способы деятельности, направленные на создание целостной естественнонаучной кар-

тины мира. Познание одного и того же фундаментального объекта разными учениками вполне естественно может привести к различным результатам, которые в дальнейшем обеспечивают индивидуальные образовательные траектории и профессиональную ориентацию.

Список литературы

1. Громыко Н.В. Метапредметный подход как ядро российского образования. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.teaceher-of-russia.ru>
2. Концепция геологического образования в России: материалы совместного заседания коллегий Минобрнауки России и МПРРоссии. – М.: НИИ-Природа, 2000. – 135 с.
3. Пугачёва Е.Е. Школьные геологические экскурсии в окрестностях города Томска // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2012. – Вып. 2 (117). – С. 162–165.
4. Сабельникова-Бегашвили Н.Н. Метапредметный подход в преподавании географии. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.staviro.ru>
5. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] URL: <http://www.standart.edu.ru>
6. Хуторской А.В. Критика новых стандартов – ФГОС и изложение концепции метапредметности. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.khutorskoy.ru/be/2012/0302/index.ru>
7. Центр дистанционного образования «Эйдос». Всё о метапредметности. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/courses/index.htm>

Особенности формирования социально-экологической устойчивости личности школьника в процессе преподавания химии

В статье рассматриваются особенности формирования социально-экологической устойчивости личности школьника, выступающей важнейшим личностным качеством, определяющим нормативное взаимодействие с окружающей природной средой в настоящем и будущем. Приводятся примеры формирования социально-экологических знаний, умений, навыков, а также эффективного использования разнообразных форм, методов, средств обучения на уроках химии и во внеурочное время.

In article are considered the feature of formation of social and ecological stability of the identity of the school student acting as the major personal quality, defining standard interaction with surrounding environment in the present and the future.

The author gives examples from experience of formation of social and ecological knowledge, abilities, skills at lessons of chemistry and after hours, and also effective use of various forms, methods, tutorials.

Ключевые слова: социально-экологическая устойчивость личности школьника, особенности формирования в процессе преподавания химии.

Key words: socially-ecological stability of the personality of a pupil, features of formation in the course of chemistry teaching.

Человечество вступило в третье тысячелетие, имея огромное количество экологических проблем. И с каждым годом ситуация в мире только усугубляется. Поэтому сегодня важное значение имеет экологическое образование населения, подрастающего поколения. Одним из основных направлений экологического образования является социально-экологическое, которое, по мнению А.М. Галеевой, представляет собой психолого-педагогический процесс воздействия на человека с целью формирования у него знания научных основ природопользования, необходимых убеждений и практических навыков, нравственных принципов, определенной ориентации и активной социальной позиции в области охраны окружающей среды и рационального использования

природных ресурсов [4]. В.С. Шилова определяет социально-экологическое образование как целенаправленный процесс обучения и воспитания личности, подготовленной к установлению оптимальных для данных условий взаимосвязей с природной средой [12]. Формирование социально-экологической устойчивости личности школьника является важным звеном в социально-экологическом образовании.

Анализ научной литературы позволил нам выявить сущность и сформулировать определение социально-экологической устойчивости личности школьника, под которой в общем виде мы понимаем интегральное образование (свойство) личности, отражающее сформированность ее нормативного отношения к окружающей природной среде. Изучение проблемы формирования социально-экологической устойчивости личности школьника позволило нам выделить ее структуру, которая включает в качестве основных потребностно-мотивационный, эмоциональный, когнитивный и деятельностный компоненты.

В учебно-воспитательном процессе школы значительное место отводится формированию социально-экологической устойчивости личности школьников на уроках естественных наук (химии, биологии, географии, экологии). Остановимся на особенностях формирования социально-экологической устойчивости личности в процессе обучения химии.

Мы проанализировали учебные программы курсов химии (Н.Н. Гара, И.Г. Остроумова, А. С. Боева, О.С. Габриеляна) [1, 5] и учебников Р.Г. Рудзитиса, Ф.Г. Фельдмана, Н.Е. Кузнецовой, Р.Г. Ивановой, О.С. Габриеляна [2, 3, 7–11]. Анализ учебных программ и учебно-методических комплексов показал, что в программах важное место отводится познанию законов природы, материальной жизни общества, решению глобальных проблем человечества, формированию научной картины мира, а также воспитанию экологической культуры людей. В них уделяется внимание оцениванию поведения учащихся в окружающей среде.

Однако в учебных программах и пособиях недостаточно представлена информация о природных условиях и ресурсах, их охране, не рассматриваются вопросы контроля за уровнем загрязненности окружающей среды, а также норм природопользования, процессов самоочищения, мероприятий по борьбе с загрязнением природы, влияние загрязнений природной среды на здоровье человека.

В связи с этим возникла необходимость включения социально-экологических знаний в содержание курса химии. Например, при изу-

чении металлов и неметаллов (УМК Г.Е. Рудзитиса, УМК Н.Д. Кузнецовой) приводятся сведения о природных ресурсах, однако не раскрывается антропогенное влияние на них. Вопросы производства отражены в неорганической химии, но практически не рассмотрены в органической химии. Изучение темы «Топливо. Способы сжигания» (8 кл.) позволяет учащимся ознакомиться с процессами переработки топлива, но в ней не раскрыт материал о вреде веществ, выбрасываемых в воздушную среду, не обсуждаются вопросы обезвреживания данных веществ, в то время как исследование процессов химических производств веществ позволяет устанавливать оптимальные пути утилизации вредных веществ, что будет способствовать сохранению окружающей природной среды, сохранению здоровья человека. В теме «Минеральные удобрения» ни в одном учебно-методическом комплексе не рассматривается их роль в сельском хозяйстве, влияние на почву, растения, живые организмы завышенных доз внесенных удобрений. Вопросы взаимоотношений человека, общества и окружающей среды поверхностно изучаются в разделах общей, неорганической и органической химии. Так, в теме «Углеводы» не раскрыта практическая и эстетическая роль растений в жизни человека, таких понятий, как «парниковый эффект», «кислотные дожди», «озоновые дыры», не рассмотрены причины их возникновения, химическая основа этих явлений; их последствия и возможности предотвращения.

В учебной программе И.Г. Остроумова, А.С. Боева подчеркивается мысль об интегрирующей роли химии в системе естественных наук, значимости этого предмета для успешного усвоения смежных предметов. Авторы справедливо считают, что межпредметная интеграция способствует формированию единой естественно-научной картины мира уже на начальном этапе изучения химии (химия и география, химия и биология). Однако в учебных пособиях интеграция выражена слабо. Если в программах есть вопросы о здоровье человека, проблемах, связанных с применением лекарственных препаратов, то в учебниках этот материал отсутствует.

В учебном пособии по химии Р.Г. Ивановой «Химия – 9 класс» в качестве приложения введен дополнительный материал об отношениях, складывающихся между человеком и природой на различных исторических этапах природопользования. Однако этот материал не является обязательным для изучения и практически не используется учащимися и учителями в процессе обучения.

В учебных пособиях информация о влиянии загрязняющих веществ на здоровье человека, распознавании содержания вредных веществ в продуктах питания представлена слабо.

Вместе с тем включение в школьные курсы химии основных социально-экологических ключевых понятий будет способствовать усвоению учащимися социально-экологических знаний, умений, которые послужат основой для формирования нормативного отношения школьников к окружающей природной среде.

Проанализировав УМК О.С. Габриеляна [2, 3], мы изучили возможности включения в отдельные разделы курса химии рассмотрение социально-экологических вопросов на практике. Например, при изучении раздела «Металлы» темы «Железо» (9 кл.) рассматриваются вопросы о получении, применении, свойствах данного металла. С целью формирования социально-экологической устойчивости личности школьников мы включаем вопросы о положительном и отрицательном влиянии железа на организм человека (дефиците и избытке), процессах утилизации отходов железа и его сплавов при производстве. В ходе изучения темы «Алюминий» с учащимися обсуждались вопросы о предельно допустимых концентрациях и токсичности изучаемого вещества, попадании металла в природные воды естественным путем при растворении глин и алюмосиликатов, а также в результате вредных выбросов отдельных производств (электротехническая, авиационная, химическая и нефтеперерабатывающая промышленность, машиностроение, строительство, оптика, ракетная и атомная техника) с атмосферными осадками или сточными водами. Ученики отвечали на вопросы, подтверждая свои ответы примерами из повседневной жизни, полученных из средств массовой информации, дополнительной литературы. На занятиях школьники ознакомились с возможностью поражения электрическим током, высокой температурой и вредными газами при производстве алюминия, а также с мероприятиями по сохранению здоровья людей в данных случаях.

Анализируя учебный материал раздела «Неметаллы» (тема «Галогены») можно отметить, что в учебном пособии встречается информация о биологической роли галогенов, но отсутствуют сведения о положительной и отрицательной роли элементов и их соединений на организм человека. При изучении темы «Соединения серы» рассматриваются вопросы о производстве серной кислоты, возникающих экологических проблемах, негативных воздействиях на окружающую среду,

здоровье человека. С целью формирования социально-экологической устойчивости мы включаем для рассмотрения вопрос о возможностях решения данной проблемы: обезвреживания отходов и выбросов серных соединений, защите людей, животных от губительных последствий влияния соединений серы. Данный вопрос вызывает интерес у учащихся, так как он связан с повседневной жизнью школьников.

Для того чтобы обсуждаемые темы были интересны для учащихся, целесообразно предусмотреть на уроке смену видов деятельности школьников. Поэтому на уроках большое внимание уделяется не только рассмотрению и обсуждению теоретических вопросов социальной экологии, но и выполнению практических заданий, позволяющих проверить полученные социально-экологические знания, умения на практике, способствующих формированию социально-экологической устойчивости личности школьника.

Анализ действующих программ и учебников по химии позволил нам разработать интегрированную программу курса «Нормативное природопользование», включить в разделы основные социально-экологические знания и умения. В рамках данного курса обеспечивается взаимосвязь химии, экологии, географии, биологии. Он предназначен для учащихся 9–10 кл. Именно в этом возрасте, по мнению И.А. Зимней, старшеклассники начинают строить жизненные планы, задумываться над выбором профессии. Учебная деятельность учащихся направлена на систематизацию индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Содержание учебной деятельности развивает самостоятельность, творческий подход к решениям, умение принимать решения, анализировать и конструктивно осмысливать их [6]. Курс «Нормативное природопользование» проводился во внеурочное время. Цель курса – формирование социально-экологической устойчивости, связанной с бережным отношением к природной среде, соблюдением норм рационального природопользования. В его содержание входят следующие разделы: «Природа в жизни человека», «Правовые основы охраны природы», «Химическое загрязнение природы и здоровье человека», «Природопользование в Белгородской области». Программа курса включает 16 лекций, два семинара, практические занятия (16). Практические работы направлены на применение социально-экологических знаний учащимися в лабораторных условиях и повседневной жизни. Основная тематика практикумов: определение дозировки внесения минеральных удобрений

ний, жесткости воды и проведение мер по устранению ее, исследование качества питьевой воды, установление химического загрязнения воздуха на основе анализа атмосферных осадков, ознакомление и проведение простейших методов обезвреживания газообразных веществ, содержащихся в воздухе, исследование содержания вредных веществ в пищевых продуктах и способов обезвреживания их, выявление признаков отравления человека вредными веществами (нитратами, нитритами, щелочами) и оказание первой медицинской помощи, определение вредных пищевых добавок в продуктах питания, изучение пищевых ароматизаторов и их влияния на здоровье человека, выявление запыленности атмосферного воздуха весной, проведение анализа шумового загрязнения местности, изучение влияния факторов среды на здоровье и продолжительность жизни человека.

В процессе формирования социально-экологической устойчивости личности используются следующие организационные формы: урок, конференция, практические занятия, деловая игра.

Из методов обучения в учебно-воспитательном процессе используются следующие: рассказ, беседа, элементы проблемного обучения, практические работы. Методы обучения применяются совместно со средствами обучения. В нашем исследовании средствами обучения являются визуальные средства: природные объекты, карты, компьютерные презентации, учебно-лабораторное оборудование, учебные и аудиовизуальные пособия: звуковые видеофрагменты.

Ниже мы приводим примерное сочетание методов, средств и форм при изучении курса «Нормативное природопользование» для формирования социально-экологической устойчивости личности школьника.

Настоящий курс «Нормативное природопользование» направлен на формирование социально-экологической устойчивости личности школьников, которая раскрывается в социально-экологических знаниях, умениях, мотивах отношения к природе. В процессе обучения учащиеся не только приобретают знания в области социальной экологии, охраны природы, но и знакомятся с законодательными актами, являющиеся правовой основой охраны природы в России. Учащиеся овладевают социально-экологическими умениями и навыками по определению содержания вредных веществ в воздухе, воде, почве, пищевых продуктах в лабораторных и домашних условиях, проведению

первичных мероприятий по охране, восстановлению окружающей природной среды.

Содержание курса	Методы	Формы	Средства
Природа в жизни человека	Метод анкетирования, наглядные и словесные (рассказ, беседа) методы обучения	Урочная	Фотографии, компьютерная презентация, рабочая тетрадь для учащихся
Правовые основы охраны природы	Словесные методы (объяснение, беседа), элементы проблемного обучения, практические работы (по определению дозы внесения минеральных удобрений, вида жесткости воды, качества воды, допустимых норм загрязненности атмосферного воздуха, pH воды, химического загрязнения воздуха, ознакомлению с методами обезвреживания газообразных веществ в воздухе и др.), наблюдение, сравнение, методы компьютерного тестирования	Урочная (уроки, практические занятия)	Реактивы, лабораторное оборудование, образцы минеральных удобрений, пробы воды: питьевой, атмосферных осадков, рабочая тетрадь для учащихся
Химические загрязнения и здоровье человека	Словесные (рассказ, беседа), элементы проблемного обучения, практические работы (по определению содержания вредных веществ в продуктах питания, по изучению признаков отравления человека нитратами, нитритами, щелочами, по ознакомлению со свойствами эфирных масел, с пищевыми добавками, ароматизаторами, по определению качества меда и др.), деловая игра	Урочная (уроки, практические занятия, деловая игра)	Реактивы, лабораторное оборудование, продукты питания, компьютерная презентация, фотографии, рабочая тетрадь для учащихся
Природопользование в Белгородской области	Словесные (рассказ, беседа), практические работы (по определению запыленности воздуха, шумового загрязнения, по выявлению факторов среды, влияющих на продолжительность жизни человека и др.)	Урочная (уроки, практические занятия)	Рабочая тетрадь для учащихся

Социально-экологическое образование является важной составной частью экологического образования. Оно направлено на подготовку подрастающих поколений к нормативному взаимодействию со всеми элементами среды жизни и деятельности. В.С. Шилова отмечает необходимость социально-экологического образования школьников, которая обусловлена потребностью общества в людях, способных устанавливать оптимальные отношения со средой с позиций упорядоченного и сознательного регулирования взаимодействия и поддержания восстановительных способностей природы и социумов, обеспечения культурных условий для их устойчивого развития [12]. Формирование социально-экологической устойчивости личности школьников в учебно-воспитательном процессе является важной составляющей в социально-экологическом образовании подрастающего поколения.

Список литературы

1. Боев А.С., Остроумов И.Г., Габриелян О.С. Химия. Progr. общеобразов. учреждений, 8–9 кл. – М.: Просвещение, 2006. – 57 с.
2. Габриелян О.С. Химия. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. – 4-е изд., перераб. – М.: Дрофа, 2001. – 224 с.: ил.
3. Габриелян О.С. Химия. 10 кл. Базовый уровень. – 3-е изд., перераб. – М.: Дрофа, 2007. – 192 с.
4. Галеева А.М. Методологические основы системы социально-экологического образования и воспитания // Материалы 1-й Всерос. конф. «Проблемы социальной экологии». – Львов, 1987.
5. Гара Н.Н. Химия. Progr. общеобразоват. учреждений. 8–9 классы. 10–11 кл. Базовый уровень. – М.: Просвещение, 2009. – 56 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
7. Иванова Р.Г. Химия 8–9 класс: учеб. для 8–9 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2002. – 288 с.
8. Иванова Р.Г. Химия: учеб. для 10 кл. общеобразов. учреждений / Р.Г. Иванова, А.А. Каверина. – М.: Просвещение, 2001. – 287 с.
9. Кузнецова Н.Е., Титова И.М., Гара Н.Н. Химия: 9 кл.: учеб. для уч-ся общеобразоват. учреждений / под ред. Н.Е. Кузнецовой. – М.: Вентана-Граф, 2011. – 288 с.
10. Рудзитис Г.Е., Фельдман Ф.Г. Химия: неорганическая химия: учеб. для 9 кл. общеобразоват. учреждений. – 12-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2008. – 176 с.
11. Рудзитис Г.Е., Фельдман Ф.Г. Органическая химия: учебн. для 10 кл. общеобразоват. учреждений. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.: ил.
12. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика: моногр. – Белгород, БелГУ, 1999. – 244 с.

УДК-377.3

С. Н. Томилина

Педагогическая методика оценки уровня военно-патриотического воспитания молодежи на боевых традициях

В статье описаны основные педагогические условия оптимизации патриотического воспитания флотской молодежи (курсантов морского вуза и молодых моряков) на боевых традициях ВМФ России с опорой на труды отечественных ученых.

In article the main pedagogical conditions of optimization of patriotic education of naval youth (cadets of sea higher education institution and young seamen) on fighting traditions of the Navy of Russia with a support on works of domestic scientists are described.

Ключевые слова: педагогические условия, патриотизм, патриотическое воспитание, боевые традиции, курсанты, флотская молодежь.

Key words: pedagogical conditions, patriotism, patriotic education, fighting traditions, cadets and naval youth.

Реализация выдвинутых политическим руководством Российской Федерации качественно новых задач развития страны возможна только при условии проявления активной жизненной позиции каждым гражданином и участия каждого в полноценной созидательной деятельности в интересах общества и государства. По мнению Президента Российской Федерации В. В. Путина [8], такая позиция предусматривает формирование у россиян, особенно у молодежи, высших духовных и социально значимых ценностей и прежде всего таких качеств, как патриотизм, долг, ответственность за судьбу Отечества и готовность к его защите.

Следовательно, патриотическое воспитание молодежи – это приоритетное направление деятельности всех руководителей, педагогов, воспитателей и т. д.

На основе анализа множества определений [1; 3; 4 и др.] под понятием «патриотическое воспитание» понимается система целенаправленной и всесторонне организованной деятельности органов государственной власти, соответствующих социальных и государственных институтов (прежде всего семьи и образовательной сферы), общественных организаций и объединений, религиозных конфессий по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины в мирное и военное время.

По мнению ученых Ю. П. Квятковского [3], В. И. Лутовинова [4] и др., патриотическое воспитание – это сложная система социально-педагогической деятельности, связанная с передачей жизненного опыта от поколения к поколению, с целенаправленной подготовкой человека к созидательно-творческому труду на благо Отечества, с его социализацией, формированием и развитием духовно-нравственной личности, способной любить и быть верной своей Родине, постоянно ощущать связь с ней, защищать ее интересы, сохранять и преумножать лучшие традиции своего народа, его культурные ценности, постоянно стремиться к обеспечению безопасности личности, общества и государства.

В современной педагогической практике используется множество моделей и программ патриотического воспитания молодежи, существенным компонентом которых является оценка результатов системы воспитания и формирования патриотических качеств. Определение итогов проделанной работы по патриотическому воспитанию молодежи в виде конкретной оценки означает прежде всего проведение всестороннего анализа выполненной системой деятельности с помощью различных методов и методик. Однако эффективных методик оценки результативности системы патриотического воспитания крайне мало. В то же время анализ существующих методик такой оценки показывает, что они громоздки, требуют длительной и кропотливой работы по подсчету и анализу результатов. Некоторые практики считают, что для работы с небольшой группой молодежи, студентов, курсантов, экипажа корабля они неудобны. По этой причине педагоги и воспитатели, стал-

живаясь с этой проблемой, отказываются от их применения, довольствуясь своей субъективной оценкой проделанной работы, и вымеряют, как говорится, «на глаз» уровень работы по воспитанию патриотизма. Конечно, такой подход неприемлем.

В рамках проведенного исследования военно-патриотического воспитания флотской молодежи (курсантов морского вуза и военнослужащих, проходящих воинскую службу по призыву) автором была разработана педагогическая методика оценки уровня системы военно-патриотического воспитания флотской молодежи.

Д. Э. Розенталь и М. А. Теленкова понимают под термином «методика» совокупность приемов и целесообразного проведения какой-либо работы» [9, с. 329]. Психолог В. Н. Копорулина и соавторы объясняют данный термин как: «1. Технические приемы реализации метода с целью уточнения или верификации знаний об изучаемом объекте. 2. Конкретное воплощение метода – выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры» [7, с. 245]. По мнению П.И. Пидкасистого, такая методика «выводится в процессе осознания поставленной цели и жестко диктуется ходом проводимого мыслительного анализа» [5, с. 551].

Следовательно, методика оценки уровня развития системы военно-патриотического воспитания флотской молодежи на боевых традициях ВМФ РФ есть педагогический инструментальный, средство организации деятельности педагога-исследователя, воспитателя по измерению её состояния или результативности на основе самооценки испытуемых (курсантов морского вуза, моряков кораблей и судов), сформированности своих патриотических качеств, ценностного отношения к Отечеству, армии и флоту РФ, к героической истории государства, готовности к его защите в мирное и военное время.

Цель предлагаемой нами методики – определение уровня развития системы военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза, флотской молодежи гражданских судов, матросов и старшин военных кораблей.

Для определения уровня развития системы патриотического воспитания, включающей систематическое воздействие на молодых людей патриотических идей, взглядов, норм и требований, формирование готовности принять их, превратить в руководство к действию, вер-

ным ориентиром становится создание комфортной образовательной среды, обеспечивающей эффективное развитие патриотических взглядов, убеждений, идеалов. Именно в педагогически пригодной образовательной среде убеждения, мировоззренческие, нравственные, эстетические, этические и другие идеи превращаются в личные взгляды, принципы и позиции, в систему мотивов поведения курсантов и молодых моряков.

Предлагаемый в методике опросный лист содержит 30 вопросов, на которые респонденту следует ответить либо «да», либо «нет». Участникам опроса следует проставить ответ, соответствующий их мнению, т.е. фактически через самооценку оценить уровень развития системы патриотического воспитания в их коллективе.

Опросный лист включает следующие вопросы: Считаете ли Вы себя патриотом Российской Федерации? Гордитесь ли Вы своей национальностью и причастностью к народам России? Знаете ли Вы слова гимна РФ и всегда ли поете его в торжественных случаях? Вы интересуетесь историей своего рода? Если бы Вам представилась возможность переехать на новое место жительства в другое государство, Вы бы уехали? Следует ли проявлять любовь к Родине в делах и поступках? Вы стыдитесь сказать, что беззаветно преданы своей Родине? Знаете ли Вы боевые традиции ВС РФ? В период, когда решается судьба Отечества, смогли бы Вы самоотверженно воевать с внешним врагом и ради достижения общей победы пожертвовать собой в бою? Можно ли раскрыть близким военную и государственную тайну? Присяга – это просто слова, и соблюдать её не обязательно? Любите ли Вы свою малую Родину? Следует ли относиться с ненавистью и быть непримиримым к врагам Отчизны? Боевое Знамя воинской части – это просто полотнище, спасение которого в боевой обстановке не обязательно? Смогли ли Вы последовать боевой традиции «Сам погибай, но товарища выручай»? У Вас дома хранится государственный флаг РФ? Командира в бою следует защищать своей грудью? Предателя и изменника Родины надлежит простить? Верно ли утверждение, что в современных условиях вооруженные силы не нужны для защиты Отечества? Патриотизм – это элемент советского прошлого? Надо ли относиться гуманно к поверженному врагу или пленному? Патриотизм гражданина должен проявляться только на словах? Вы любите историю и многонациональную культуру народа России? Оказавшись в тылу врага, Вы вступите в партизанский отряд? Слово

«Родина» ассоциируется у Вас со словами «род», «родня», «родители», «Россия»? Знаете ли и поете ли Вы русские народные песни? Служба в ВС РФ для Вас в тягость? Военный коллектив – это частица Родины? Вы храните в Вашем семейном фотоальбоме фотографии дедушек, воевавших на фронтах Великой Отечественной войны? Любите ли Вы в свободное время читать русскую классику?

Затем производится обработка результатов опроса и анализ полученных результатов.

Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «да» означает положительный ответ, а «нет» – отрицательный. За каждый положительный ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает один балл, в другом случае – ноль баллов.

Если сумма баллов от 0 до 9, то это говорит о том, что у них уровень военно-патриотического воспитания выражен СЛАБО; если – от 10 до 19 – СРЕДНЕ; в пределах от 20 до 30 баллов – СИЛЬНО.

Предложенная методика может использоваться для исследования динамики развития системы патриотического воспитания флотской молодежи с опорой на боевые традиции, сравнительного исследования уровня развития системы патриотического воспитания современной молодежи, выявления факторов, влияющих на уровень формирования и развития патриотических качеств, выявления психологических особенностей современной молодежи с различным уровнем сформированности патриотического мировоззрения.

С целью проверки методики оценки уровня развития системы военно-патриотического воспитания на боевых традициях ВМФ было произведено исследование, в котором приняли участие 125 курсантов ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова и 130 матросов и старшин Новороссийской военно-морской базы Черноморского флота в возрасте от 18 до 20 лет.

Выборка состоит из ответов курсантов, для которых эта методика предназначена.

Была произведена проверка нормальности распределения полученных сырых баллов по И.М. Кондакову [2], Н.А. Плохинскому [6], оценка надежности и валидности теста в соответствии с трактовкой понятий «надежность» и «валидность» и стандартными требованиями к психологическим тестам. Проверка надежности теста в соответствии с рекомендациями И.М. Кондакова [2] включала: 1) оценку надежности как устойчивости результатов тестирования (ретестовая надежность); 2) оценку надежности как внутренней согласованности.

Произведенная проверка и полученные результаты позволяют констатировать, что разработанная автором методика оценки уровня развития системы военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза, флотской молодежи гражданских судов, матросов и старшин военных кораблей ВМФ является критериально, содержательно и концептуально валидной.

Итоги тестирования флотской молодежи, принимавшей участие в проведении опытно-экспериментальной работы по разработанной автором методике «Оценка уровня развития системы военно-патриотического воспитания флотской молодежи на боевых традициях ВМФ», представлены в таблице.

Таблица

Количество баллов	Количество респондентов	%
От 0 до 9	4	1,5
От 10 до 19	120	46,8
20 до 30	132	51,7

Анализ таблицы позволяет сделать следующие выводы: 51,7 % (сильный уровень) респондентам соответствует следующая характеристика: знают историю и боевые традиции ВМФ РФ. Убежденные патриоты. Готовы к решительным действиям с оружием в руках и защите территориальной целостности Российской Федерации и национальных интересов государства, осознают личную ответственность за судьбу России и ее народов. Проявляют социальную активность и гражданскую зрелость. Интересы флотского коллектива, флотскую дружбу и товарищество ценят высоко. Инициативны в патриотической деятельности.

У 46,8 % (средний уровень) респондентов частично знают и воспринимают героическую историю и боевые традиции ВМФ РФ как важнейшую составляющую патриотизма моряка. Понимают правильно сущность содержания таких понятий, как «Родина», «патриотизм», «гражданский долг», «мужество», «боевые традиции». Понимают необходимость защиты интересов Отечества на море и на суше. Высоко ответственны, осознают свой гражданский и патриотический долг. Принимают активное участие в патриотических мероприятиях.

У 1,5 % (слабый уровень) респондентов слабо развиты представления о гражданском долге, патриотизме и современном развитии российского общества и его проблемах. Ответственны, но пассивны и неинициативны при выполнении учебных и общественных поручений.

Результаты тестирования флотской молодежи показаны на рисунке.

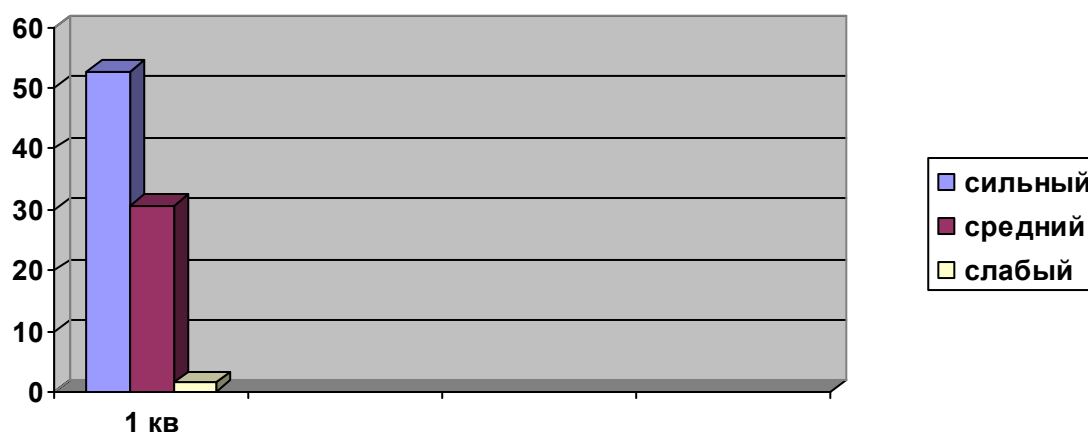


Рис. Оценка состояния системы ВПВ флотской молодежи на боевых традициях ВМФ

Таким образом, разработанная методика оценки уровня развития системы военно-патриотического воспитания флотской молодежи на боевых традициях ВМФ позволяет объективно оценить её возможности формирования патриотизма у курсантов морского вуза, моряков военных кораблей и гражданских судов и может стать эффективным инструментом для практической и исследовательской деятельности педагогов, воспитателей и других заинтересованных должностных лиц в оперативной оценке состояния патриотической работы в целях коррекции как процесса патриотического воспитания, так и его дальнейшего развития.

Список литературы

1. Аронов А. А. Научно-педагогические основы управления системой военно-патриотического воспитания школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.: ВПА им. В. И. Ленина, 1990.
2. Кондаков И. С. Создание психологических опросников с помощью статистического пакета SPSS for Windows 11.5.0: учеб.-метод. пособие. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.matlab.mgppu.ru/work/0028.htm>

3. Квятковский Ю. П., Лутовинов В.И. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию: науч.-исслед. работа. – М.: Армпресс, 2006.
4. Лутовинов В. И. Формирование патриотизма в современных условиях: сущность, содержание и основные направления. – М.: ВУ, 1997. – 126 с.
5. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 2004.
6. Плохинский Н. А. Математические методы в биологии. – М.: Изд-во МГУ, 2001.
7. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н. О. Гордеева и др.; под общ. ред. Ю.Л. Неймеера. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2003.
8. Путин В. В. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ от 12 дек. 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://next.ru/interes/916-ejegodnoe-poslanie-prezidenta-2013>
9. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь трудностей русского языка. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2003.

УДК 371.015.3

С.И. Черноморченко, С.Л. Смыслова

Управление учебно-воспитательным процессом Тобольской Мариинской женской школы (1854–1913 гг.) и его отражение в архивных документах*

В статье анализируется структура управления учебной и воспитательной деятельностью Мариинской женской школы г. Тобольска, выявлены её преимущества. Раскрывается специфика учебно-воспитательного процесса, отраженная в уникальном архивном документе – дневнике Мариинской женской школы.

Educational and instructional activity management structure in Mariinskaya women school in Tobolsk is analyzed in the article, its advantages are revealed. The specifics of educational process as reflected in the unique archival document, the diary of Mariinskaya women school, are pointed out.

Ключевые слова: Мариинская женская школа, структура управления учебно-воспитательным процессом, дневник Мариинской женской школы.

Key words: Mariinskaya women school, educational and instructional activity management structure, Mariinskaya Women School diary.

30 августа 1852 г. в г. Тобольске открылось девичье училище, которое стало первым женским учебным заведением губернии. Через два года, 30 марта 1854 г. Главный совет женских учебных заведений признал возможным учредить в г. Тобольске школу для девиц на следующих основаниях: «школа получает наименование Мариинской и состоит под ближайшим покровительством Государыни Цесаревны», и 22 июля 1854 г. Мариинская школа была открыта. В середине XIX столетия во многих городах России открывались подобные школы, находящиеся под попечением Мариинского ведомства, которое существовало в России с конца XVIII в. и руководило различными женскими заведениями (институтами благородных девиц, гимназиями, училищами, сиротскими приютами). Забота о женском образовании в России входила в обязанности русских императриц, первой из них была жена императора Павла Мария Федоровна, создавшая своё особое Ведомство и посвятившая всю свою жизнь работе в нём. Впоследствии деятель-

© Черноморченко С.И., Смыслова С.Л., 2013

* Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 г., ГК 14.740.11.1377.

ность женских учебных заведений уже традиционно освящалась авторитетом императрицы.

Устройство и функционирование женских средних школ определялось рядом нормативных документов, принятых правительством. Высшее управление Мариинскими гимназиями осуществлял Главный управляющий ведомством учреждений императрицы Марии. Для управления школой учреждался специальный Совет. В г. Тобольске был создан Совет под председательством губернатора, состоящий из попечительницы, директора училищ Тобольской губернии, доверенного лица из чиновников и депутата от купечества. Совет был подчинен генерал-губернатору Западной Сибири, который мог обращаться в Главный Совет женских учебных заведений по делам, превышающим власть местного управления [ТФ ГАТО, ф. 165, оп. 1, ед. хр. 30: 7].

Деятельность Тобольской Мариинской женской школы осуществлялась в соответствии с уставом женских учебных заведений ведомства Императрицы Марии. Уставом определялась структура управления учебных учреждений, которая способствовала успешной реализации цели «доставлять возможность, не отлучая детей от семейной жизни, давать им образование, соответствующее будущим их потребностям» [ТФ ГАТО, ф. 165, оп. 1, ед. хр. 30: 154].

Тобольская Мариинская школа, как и любая другая школа или гимназия, имела штат, который состоял из начальницы, главной и классных надзирательниц, преподавателей и других служащих. Учебное заведение, включённое в управленческую вертикаль Мариинского ведомства и государственной власти в целом и подчиняющееся Совету, находилось под непосредственным руководством начальницы и главной надзирательницы. Основными принципами структуры управления школой можно считать принципы единоначалия и разделения труда.

Принцип единоначалия означает, что каждый руководитель получает право единолично решать все вопросы, связанные с деятельностью подразделения, которым он управляет, и каждого своего подчиненного. Во главе школы стояла начальница, которой принадлежала распорядительная власть по всем направлениям деятельности учреждения. Её обязанности аналогичны обязанностям директора гимназии. Главная её обязанность состояла «в надзоре как за ходом преподавания, так и за внешним порядком и материальным благосостоянием» учебного заведения и «за точным исполнением всех постановлений, касающихся школы».

Как на директора гимназии, так и на начальницу школы или гимназии возлагались многочисленные обязанности:

– «председательствовать в педагогической конференции (совещании) и в хозяйственном комитете»;

- избирать из лиц, способных и имеющих на то право, учителей и других должностных лиц по своему усмотрению, с представлением попечителю учебного округа об утверждении их в должностях, за исключением помощников классных наставников и письмоводителя, утверждаемых в должности самой начальницей;
- аттестовать всех служащих перед попечителем учебного округа и представлять их к наградам, а также к пособиям из специальных сумм;
- представлять к увольнению от должности, за неспособностью или выслугою срока на пенсию, или к оставлению на службе, по выслуге означенного срока;
- увольнять служащих в отпуск на определенное время, а по особенно уважительным и не терпящим отлагательства причинам и в течение учебного времени на 29 дней;
- сноситься с губернскими и другими местными начальствами по всем делам своего управления;
- определять и увольнять низших служителей и назначать им жалованье из общей суммы, положенной на этот предмет по штату» [2, с.14].

В прямом подчинении начальницы находилась главная надзирательница. Согласно Уставу, «деятельность ее относится преимущественно к охранению здоровья девиц и соблюдению ими правил благоприличия и нравственности». В случае болезни или отсутствия начальницы надзирательница «вступает во все его права и обязанности» [2, с.14].

Начальницы учреждений и главные надзирательницы избирались попечителями и утверждались Государыней Императрицей.

В деятельности начальницы и надзирательницы обнаруживается принцип разделения труда, который подразумевает наличие у каждого работника своей задачи и функции, своего участка работы. Так, главная надзирательница не занимается хозяйственными вопросами – в её попечении находятся воспитательное и учебное направления деятельности школы. В её прямом подчинении находятся классные наставницы, которые назначались из числа учителей, имеющих в классе наибольшее число уроков, и утверждались в этом звании попечителем учебного округа.

Функции классных наставниц заключаются в следующем: «Классные наставницы, будучи вообще ближайшими помощниками директора и надзирательницы в наблюдении за успехами и нравственностью учеников вверенных каждому из них классов, принимают надлежащие меры для преуспевания оных, вступая, между прочим, с этой целью в сношения с родителями и родственниками учеников, а равно и с прочими преподавателями своего класса, в тех видах, чтобы уроки и письменные задачи были равномерно распределены по дням недели и

чтобы вообще преподавание одного предмета не стесняло преподавания других предметов» [2, с. 16].

В подчинении начальницы и надзирательницы Тобольской Маринской женской школы были также учителя, работавшие по найму. Должностные обязанности учителей Уставом не определялись.

Для обсуждения вопросов, касающихся учебного и воспитательного направлений, в школе существовала конференция (педагогический совет). Как указано в Уставе, конференция под председательством начальницы обсуждает следующие вопросы:

- а) «направление нравственного образования девиц;
- б) устройство и направление учебных курсов;
- в) избрание руководств и пособий для употребления, равно журналов и книг для библиотек;
- г) ежемесячное удостоение учениц баллами за успехи и поведение;
- д) переводы учениц из класса в класс;
- е) испытание и удостоение оканчивающих курс наградами и аттестатами» [2, с. 16].

Кроме того, педагогический совет решал вопросы о приеме учеников в школу, об освобождении малообеспеченных учеников от платы, о взысканиях к неуспевающим и недисциплинированным ученицам.

Некоторые решения педагогического совета утверждались попечителем учебного округа. К числу подобных относятся, например, «вопросы по соединению и разделению преподавания учебных предметов, по рассмотрению и одобрению подробных программ преподавания каждого предмета, составление коих, на основании учебного плана, утвержденного министерством народного просвещения, обязательно для каждого преподавателя; по составлению и дополнению правила о взысканиях с учащихся; по предположениям об отступлении от нормального устройства учебной части, о временном или постоянном увеличении числа уроков по каким-либо предметам в одних классах, или об улучшениях, которые потребовали бы новых средств от казны; по определению размера платы за учение; по разделению классов на параллельные отделения и определению размера вознаграждения за уроки в параллельных классах, а равно и вознаграждения из специальных сумм сверхштатных преподавателей; по правилам о хранении и выдаче книг из библиотеки; по избранию заслуженных преподавателей на высшие оклады жалованья, и по удостоению лиц, не окончивших курса в университете, и иностранцев званий учителей новых языков в гимназиях и прогимназиях и надзирателей сих заведений, а также учителей уездных училищ, домашних учителей и учительниц» [2, с. 16].

Несмотря на наличие элементов органической структуры (педагогический совет), структура управления учебной и воспитательной дея-

тельностью Тобольской Мариинской женской школы может быть определена как пирамидальная. Такая структура имеет ряд достоинств: она обеспечивает четкое разделение труда, единоначалие управления на всех уровнях, высокую персональную ответственность каждого работника за результат своей деятельности [4, с. 115].

Функции «начальствующих лиц» косвенным образом отражены в архивных документах: в них содержится официальная переписка с попечителями, вышестоящими лицами, родителями учениц, переписка с целью решения хозяйственных вопросов (о ремонте, о расходовании денежных средств). В дневнике Тобольской Мариинской школы представлено описание событий, свидетельствующее о педагогической сфере деятельности. В нём есть записи о проведении начальницей школы заседаний педагогического совета, посещении уроков и их анализе с точки зрения целесообразности применяемых преподавателем методов и соблюдения требований программы.

Функции ближайшей помощницы начальницы – главной надзирательницы также в дневнике не сформулированы четко, тем более что обязанность его ведения закреплялась именно за нею. При этом каждая запись в дневнике обязательно подписывалась надзирательницами классов, что подтверждает служебный характер источника. Однако фиксация различных проявлений жизни учебного заведения во многом определяется личностью авторов. Так, надзирательница М. Л. Ольгиати пишет подробно, давая личностную оценку событий, обращая внимание на бытовые детали. Её стиль похож на художественный, текст содержит литературные реминисценции из русской классики, цитаты из Библии. Автор нередко высказывает оценочные суждения, проявляя свои симпатии. Она обращает внимание на эмоциональное состояние участников событий, так как определяющим для нее является интерес к внутренней жизни школы. Записи надзирательницы Е. Пушкаревой отличаются публицистичностью, фиксированием внимания на политической значимости описываемых событий. Изложение точно, кратко, каждая запись содержит вывод-заключение. Эти «протокольные» записи воспроизводят главным образом фактическую сторону событий.

Очевидно, что различие стиля объясняется не только личностью пишущих, но и различным пониманием назначения дневника. С одной стороны, Устав учреждений ведомства императрицы Марии Федоровны требовал ежегодных отчетов не только с хозяйственными данными («денежная часть»), но и с информацией «о состоянии дел по всем частям управления» [ТФ ГАТО, ф. 165, оп. 1, ед. хр. 30, л. 154]. Несомненно, регулярное ведение дневника помогало воспроизвести все события при составлении отчета. С другой стороны, главная надзирательница, деятельность которой относилась преимущественно к охране здоровья девиц и соблюдению ими правил благоприличия и

нравственности» [ТГАТО, ф. 165, оп. 1, ед. хр. 30, л. 155], не могла не заботиться об отражении в дневнике этой стороны жизни школы, поэтому давала ей осмысление и оценку.

Дневник школы является одним из важных источников изучения организации учебно-воспитательного процесса в Тобольской Мариинской женской школе: он раскрывает специфику деятельности учебного заведения «изнутри», что позволяет воссоздать более полную и живую картину жизни этого уникального учебного заведения Тобольской губернии.

Подчеркнём важность обращения к подобным историческим источникам, являющимся и средством познания фактов прошлого, и средством расширения возможностей общения современного человека с мировой культурой, поскольку они позволяют преодолеть рамки пространства и времени во взаимодействии с людьми, с культурой других эпох. Исторические источники – это произведения, которые фиксируют заложенную в них информацию о людях, создавших эти произведения, и о том историческом времени и месте, в котором возникли эти произведения [1, с. 30]. Исследователи дают разнообразные классификации исторических источников с учётом их специфических признаков. Выделяют летописи, законодательные акты, делопроизводственную документацию, частные акты, статистические источники, периодическую печать, документы личного происхождения (мемуары, дневники, письма) и другие. Интересующий нас дневник Мариинской женской школы не входит ни в одну из классификаций, но по ряду признаков его можно отнести к мемуарным источникам.

Мемуары содержат значительное число фактов и деталей событий, свидетелем и участником которых был их автор. Мемуары дают возможность почувствовать дух исследуемого времени: они показывают, как воспринимались и оценивались те или иные события и явления социально-экономической, идейно-политической и духовной жизни различными группами и категориями населения. В мемуарах содержатся незаменимые сведения о повседневной жизни, быте и нравах прошлого.

Особым жанром мемуарной литературы являются дневники. Они отличаются большей достоверностью и точностью в воспроизведении событий и фактов, так как пишутся одновременно с событиями, под их впечатлением. Особенности дневников в значительной степени определяются личностями их создателей. Внешние отличительные признаки этого вида источников состоят в том, что дневник имеет, как правило, точную дату при каждой записи. В то же время дневниковые записи дробны, отрывочны, не связаны между собой. Однако историческая значимость дневников состоит не в факте длительности ведения и регулярности. Она определяется важностью явлений, событий, процессов, деятелей, которые нашли отражение в дневнике; представитель-

ностью автора этого дневника, степенью его осведомленности и близости его к описываемому, наконец, правдивостью автора, его искренностью [3, с. 354]. В этом жанре выделяют не только личные дневники, но и дневники служебные, официальные. В источниковедении известны описания таких деловых записей прикладного и информативного назначения. Это записи изыскателей, путешественников, ученых-географов, этнографов, археологов.

Одним из мемуарных источников подобного служебного характера и является дневник Тобольской Мариинской женской школы [ТФ ГАТО, ф. 165, оп. 1, ед. хр. 151]. Как всякий дневник, он содержит описание событий, данных в хронологическом порядке. Начало дневника датировано 2 сентября 1898 г.

Конец дневника – 31 мая 1914 г., когда учебное заведение уже имело статус гимназии (Мариинская женская школа 1 августа 1913 г. преобразована в гимназию, которая прекратила своё существование весной 1919 г.).

Регулярность записей нестрогая, она зависит от выбора событий. Так, в июле 1904 г. была сделана всего одна запись, посвященная 50-летнему юбилею Мариинской женской школы. В сентябре 1909 г. сделаны две записи: одна посвящена юбилею Н. В. Гоголя, вторая содержит анализ работы членов Совета школы. В апреле 1902 г. сделаны четыре записи: 5 апреля – о чтении «произведений о Святой земле с туманными картинками», 18 апреля – о вечере в Тобольской гимназии, 19 апреля – о детском вечере, 20 апреля – о музыкальном вечере, 21 апреля – о панихиде по В. А. Жуковскому.

Дневник велся в журналах традиционного официального формата, – записи делались с каждой стороны листа, общее количество которых 46.

В отличие от других официальных документов текст исследуемого дневника не стандартизован: нет граф и рубрик, нет единства стиля. Текст отличается живой повествовательностью, представляет собой обзор событий, важных с точки зрения образования и воспитания. Однако выбор информации не произволен, так как авторы подбирают и упорядочивают материал, нужный для достижения поставленной цели. Цель же создания данного дневника определяется тем, что он рассчитан на широкий круг читателей, современников и потомков. В связи с тем, что дневник создавался с прицелом на будущее, главное в нем – это отражение не просто текущих событий учебного, воспитательного характера, но и отражение роли Тобольской Мариинской женской школы в духовной жизни города и отношения к ней как городских властей, так и рядовых жителей г. Тобольска.

Приведем примеры такого отражения в дневнике учебно-воспитательной деятельности женской школы.

Учебный процесс регулярно корректировался попечительницами (обычно это были жены губернаторов): они тщательно изучали учебную документацию, ежемесячно посещали уроки, интересовались бытом учеников. Обязательным было присутствие попечительниц на всех вечерах, проводимых в школе. На праздники они раздавали детям сладости и подарки. Попечительницы интересовались также жизнью учителей, условиями их работы. Труд учителей и служащих школы замечался и высоко оценивался городскими и губернскими властями.

Записи подтверждают, что Тобольская Мариинская школа не жила изолированно. Торжественные вечера в школе проводились с участием жителей города. Так, на юбилейном вечере 2 июля 1904 г. присутствовало 300 почетных гостей из числа заслуженных людей города. На праздничные вечера обычно приглашались учащиеся мужской гимназии и воспитанницы Епархиального женского училища, особенно весело проходили ёлки и вечера танцев с приглашением гостей из мужской гимназии. Осенью ученицы участвовали в городских праздниках древонасаждений. Хор учениц Мариинской школы часто давал концерты на городских мероприятиях, традиционными были благотворительные спектакли, которые иногда устраивались в Народной аудитории. Подробно описано выступление хора на праздновании 300-летнего юбилея Дома Романовых 21 февраля 1913 года.

В дневнике не подчёркивается, но в отдельных случаях отмечается роль классных наставниц, которые осуществляли «нравственный надзор» за воспитанницами. Прогулки и посещение общественных мероприятий происходили под их надзором. Под руководством наставниц и в их присутствии девочки могли заниматься играми, музыкой, чтением – всем, что способствует развитию эстетического вкуса. Выбором «полезных книг» из гимназической библиотеки занимались также классные наставницы. В Тобольской Мариинской женской школе существовали фундаментальная и ученическая библиотеки, выписывались журналы для учениц и учителей. Книги и журналы, поступающие в библиотеку, проходили жесткую цензуру. В библиотеке хранились атласы, глобусы, географические и исторические карты, прописи, модели и другие средства обучения. Фонды библиотеки Тобольской Мариинской женской школы, а затем гимназии отошли в архив Тобольской средней школы № 1, и до сих пор в библиотеке школы, известной своими старинными массивными шкафами, можно найти издания XIX в.

Анализ записей дневника Тобольской Мариинской женской школы позволяет говорить о гуманистической направленности образования и воспитания, об особом внимании педагогов к развитию личности учениц, а также об открытости школы и участии общественности города в её деятельности и даже в управлении учебно-воспитательным процессом, несмотря на единоначалие и разделение труда в управлении

школой и общую государственную централизацию управления учебными заведениями.

Несомненна информационная значимость дневника Тобольской Мариинской женской школы как для историков, так и для педагогов, так как, отражая реальность своего времени, этот исторический источник позволяет получить разнообразные сведения об организации учебного и воспитательного процессов, а также о духовной жизни школы и ее месте в культурной жизни города, в образовательной системе Тобольской губернии. Изучение учебно-воспитательного процесса Тобольской Мариинской школы может быть важно и для современного исследователя в области педагогики, так как знание традиций прошлого позволит совершенствовать и современный учебный процесс в средних образовательных заведениях.

Список литературы

1. Данилевский И. Н. и др. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории / И.Н. Данилевский, В.В. Кабанов, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева. – М.: РГГУ, 1998. – 702 с.
2. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / сост. М. В. Богуславский. – М., 2000. – 160 с.
3. Ковальченко И. Д. Источниковедение истории СССР. – М.: Высшая школа, 1984. – 496 с.
4. Переверзев М. П. и др. Менеджмент / М.П. Переверзев, Н.А. Шайденко, Л.Е. Баговский. – М.: Инфра-М, 2002. – 288 с.
5. ТФ ГАТО, Ф. 165, Оп. 1, Ед. хр. 30. – 2 л. (Устав учреждений ведомства императрицы Марии Федоровны).
6. ТФ ГАТО, Ф. 165, Оп. 1, Ед. хр. 151. – 46 л. (Дневник Тобольской Мариинской женской школы).

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК [351.74 : 364.048.6 – 053.6] (73)

Е.В. Ушкварок

Социальная работа с несовершеннолетними правонарушителями в условиях пенитенциарной системы США

В статье рассмотрена практика реализации социальной работы в США с несовершеннолетними правонарушителями, находящимися в заключении. Приведен результат анализа моделей программ ресоциализации и социальной адаптации юношества. Указаны основные характеристики стратегий социальной работы с данной категорией молодежи. Особое внимание уделяется рассмотрению мер, предпринимаемых в пределах компетенции пенитенциарных учреждений, по индивидуализации воспитательного влияния на несовершеннолетних правонарушителей.

The paper considers the American practices of social work with juveniles held in custody. It analyses the models of rehabilitation programs, describes main strategies of social work with delinquents and details the measures on individualizing approaches to juveniles' correctional care and aftercare.

Ключевые слова: социальная работа; несовершеннолетние правонарушители; ресоциализация; социальная адаптация; социальные услуги; диагностирование; планирование; учет потребностей.

Keywords: social work; juvenile offenders; delinquent: resocialization; reentry; social services; diagnostics; planning; meeting the needs.

Социальная работа в системе учреждений исполнения наказаний состоит в создании условий и предоставлении возможностей для осужденных с целью оказания им помощи в преодолении сложных жизненных ситуаций и стимулировании положительного личностного развития в процессе ресоциализации и социальной адаптации после освобождения [1].

Специфика социальной работы с несовершеннолетними воспитанниками исправительных учреждений Америки определяется социальными и психологическими характеристиками данной категории молодежи. У подростков, пребывающих в пенитенциарных учреждениях, ежегодно диагностируется 95 тыс. случаев наркозависимости и 225 тыс. – алкоголизма. Порядка 90 % осужденных молодых людей имеют признаки психических расстройств. При этом отмечается рост численности девушек в общем количестве юных правонарушителей.

Характерным для США является этническое, расовое и культурное разнообразие подростков, пребывающих в учреждениях исполнения наказаний. Почти четверть из них не посещают учебные заведения, а у трети воспитанников диагностируют низкий уровень обучаемости. К моменту поступления в пенитенциарные учреждения значительная часть подростков становятся родителями. Также особыми характеристиками американской молодежи, пребывающей в заключении, является нетрадиционная сексуальная ориентация, а также опыт пережитого морального и физического насилия [9].

Анализ данных о социальной работе с несовершеннолетними правонарушителями, пребывающими в пенитенциарных учреждениях, показал, что стратегии ресоциализации и социальной адаптации представляют собой единую эффективную систему действий, реализуемых заинтересованными организациями и учреждениями, благодаря чему обеспечивается удовлетворение многочисленных потребностей юношества. Под эффективными совместными действиями имеются ввиду интегративные услуги, предоставляемые подросткам различными организациями (как государственными, так и общественными) с момента их контакта с системой ювенальной юстиции, на протяжении периода отбывания назначенного наказания и после его окончания. Такое партнерство представляет собой длительные, повсеместно распространенные отношения, которые характеризуются взаимной выгодой, взаимозависимостью и ориентацией на совместную работу с целью достижения положительного результата.

Американские модели программ реабилитации юных правонарушителей предусматривают реализацию пяти элементов процесса перевоспитания:

- диагностирование особых потребностей несовершеннолетних правонарушителей и определение степени угрозы, которую они представляют для общества;
- индивидуализация плана вмешательства;
- координация усилий специалистов междисциплинарной команды вмешательства;
- использование ресурсов общины и социальных групп, которые влияют на формирование личности подростка и их тесное сотрудничество с целью перевоспитания юного правонарушителя;
- применение принципа наказания и поощрения [2].

Американские пенитенциарные учреждения для несовершеннолетних обеспечивают воспитанникам доступ к академическому образованию и профессионально-техническому обучению, осуществляют индивидуальное консультирование воспитанников, а также психологическое сопровождение родителей. Семьи подростков приглашаются к участию в работе совместных семейных консультационных групп. Девушкам и юношам, находящимся под стражей, гарантируется меди-

цинское обслуживание и удовлетворение религиозных потребностей. Кроме того, социальная работа с юными правонарушителями предполагает проведение комплекса психологических тренингов, направленных на повышение социально-психологической компетенции юношей и девушек, привитие навыков безопасной и самостоятельной жизнедеятельности. Такие мероприятия способствуют преодолению подростками проблем, вызванных разными формами насилия и зависимостью от алкоголя и наркотических веществ. Помимо этого, поощряются участие молодежи в программах восстановительного правосудия и участие в общественных работах. В случае условно-досрочного освобождения молодым людям оказывают помощь в трудоустройстве и содействии в решении бытовых проблем. Предоставление такого исчерпывающего перечня услуг в интересах несовершеннолетних правонарушителей требует и является возможным благодаря тесному сотрудничеству пенитенциарных учреждений с социальными службами, учреждениями образования и здравоохранения, религиозными организациями, членами семьи подростков, находящихся в исправительных учреждениях, и общественности [6].

Стоит отметить, что характерными для американских реабилитационных программ в интересах осужденных подростков является их непрерывность.

Процесс вмешательства с целью перевоспитания девиантной молодежи начинается с момента приема юных правонарушителей в пенитенциарные учреждения, осуществляется на протяжении всего периода их пребывания в заключении и продолжается после освобождения в виде наставничества и консультаций, предоставляемых социальными службами и офицерами службы пробации и надзора за условно-освобожденными.

В течение первых двух недель пребывания в пенитенциарном учреждении юноши и девушки проходят диагностическое медицинское и психологическое обследование для выявления особых потребностей, включая зависимости от психоактивных веществ, а также с целью выявления пробелов в образовании и профессиональных склонностей. По результатам всестороннего обследования составляется план вмешательства, текущий контроль его реализации, осуществляемый куратором. По общепринятому стандарту, за одним куратором может быть закреплено не более двадцати пяти подростков, находящихся в заключении [4].

Другая особенность процесса перевоспитания и возвращения к нормальной жизни в обществе – поступательный характер перехода несовершеннолетних правонарушителей от жизни в условиях пенитенциарного учреждения к возвращению в общество по окончании срока наказания силами учреждений, которые осуществляют контроль исполнения наказаний, и социальными службами. За шестьдесят дней до

освобождения воспитанникам исправительных учреждений разрешено краткосрочное пребывание в обществе, за пределами учреждения, под надзором. За месяц до освобождения подросткам позволены визиты домой на ночь или в выходные дни. В первые два месяца после освобождения молодые люди продолжают встречаться с ответственными лицами учреждений по надзору за исполнением наказаний от пяти до семи раз в неделю. В следующие два месяца регулярность встреч снижается до трех-пяти посещений в неделю и до трех встреч на протяжении последних 30 дней надзора за условно-досрочно освобожденными. Надзор подразумевает введение таких мер, как комендантский час, нерегулярное тестирование на предмет употребления психоактивных веществ, домашний арест, электронное слежение, ежемесячные судебные проверки. Также поэтапность выражается в снижении интенсивности надзора за юными осужденными в случае их условно-досрочного освобождения: по возвращении в общество молодые люди продолжают находиться под наблюдением с соблюдением режима дня и получать социальные услуги. Другими мероприятиями может быть установление комендантского часа для бывшего правонарушителя и регулярный анализ биоматериалов с целью выявления факта использования психоактивных веществ.

Специальные программы подготовки подростков к освобождению составляются после оценивания степени риска юного правонарушителя для общества и прогресса изменений в его личности.

Соблюдение права подростков на образование является основным компонентом воспитательного и профилактического воздействия на личность несовершеннолетних правонарушителей. В то же время потребность в продолжении обучения в условиях выполнения назначенного наказания, в том числе связанного с лишением свободы, признается подростками во многих опросах. Содержание образовательных услуг определяется сроком ограничения свободы и предусматривают, прежде всего, подготовку юношей и девушек к сдаче экзаменов для получения свидетельства о среднем образовании и способствовании их реинтеграции в общество. Основой для программ профессиональной ориентации осужденных подростков является целостный подход к перевоспитанию и сочетание профессионально-технического обучения, вспомогательных услуг (повышение способности к трудовой деятельности, обучение навыкам социальной коммуникации, индивидуальная опека над воспитанниками) и общественных работ, реализация которого становится возможным благодаря поддержке производственных предприятий.

Важным заданием для специалистов, которые обучают юных воспитанников пенитенциарных учреждений, является создание условий, в которых каждый подросток имел бы возможность продемонстрировать позитивную динамику и прогресс в перевоспитании. Подобная цель

достигается посредством использования стратегий и материалов, которые представляют интерес для молодежи. Это могут быть ссылки на популярные в молодежной среде периодические издания, музыкальные и художественные произведения, правила управления автотранспортным средством [7].

Что касается получения навыков востребованных профессий, то, например, старшим воспитанникам исправительного учреждения для несовершеннолетних предлагают получить профессию и сертификат сварщика, а программа обучения основам косметологии, которые изучают юные правонарушительницы во время выполнения наказания, связанного с ограничением свободы, позволяет девушкам овладеть навыками парикмахерского и маникюрного дела, получить документ, подтверждающий овладение навыками соответствующих профессий, что способствует успешному трудоустройству и социальной адаптации воспитанниц после освобождения [3].

Помимо этого, программы вмешательства учитывают культурные потребности юношества и адаптированы к особым потребностям юных представителей разных этнических групп. Например, большая часть несовершеннолетних правонарушителей из числа коренного населения Америки, которые отбывают наказания, связанные с ограничением свободы, страдают от алкогольной и наркотической зависимости, и, следовательно, имеют потребность в профессиональной психологической помощи. Ориентация на сохранение культурной идентичности и обычаев таких молодых людей в условиях пенитенциарных учреждений имеет критическое значение, поскольку после освобождения они возвращаются в свои родные общины, т. е. в резервации коренных жителей Америки. В связи с этим членам семьи и представителям индианской общины позволено навещать и поддерживать связь с юными заключенными настолько, насколько такие контакты не ставят под угрозу безопасность учреждения. Помимо этого разрешены ритуальные практики, общение с духовными наставниками индианской общины и целителями, а также доступ к литературе коренного населения Америки [4].

Особые образовательные потребности имеют подростки с ограниченными умственными способностями, к которым относят низкий уровень обучаемости, умственную отсталость, нарушения эмоционального развития. План работы с такой категорией правонарушителей предполагает индивидуализацию курсов образовательных программ. Именно потому особенное значение приобретает подготовка подростков с особенностями умственного развития, находящихся в заключении, к возвращению к нормальной жизни в обществе. Общими для такой молодежи образовательными услугами в условиях пенитенциарных учреждений является обучение грамоте, функциональным навыкам, подготовка и сдача экзаменов для получения свидетельства о

среднем образовании, профессиональная ориентация. Несмотря на предпринимаемые на федеральном уровне меры по обеспечению благосостояния подростков с ограниченными умственными способностями, представители социальных служб и пенитенциарных учреждений убеждены в том, что в случаях тяжелых состояний такие несовершеннолетние требуют особого ухода в условиях здравоохранительных учреждений [7].

Услуги по охране здоровья, которые предлагаются молодежи в условиях американских пенитенциарных учреждений, включают первичную медицинскую помощь, оказание помощи в состояниях обострения, профилактические меры, стоматологическую помощь, консультации и лечение у психиатра и офтальмолога, а также реабилитационные мероприятия. В целом достаточно высокий уровень медицинского обслуживания, доступного в условиях пребывания подростков под стражей, позволяет предлагать им исчерпывающий перечень профессиональных медицинских услуг, что гарантирует поддержание и сохранение здоровья молодежи [10].

Имеет место проблема, с которой сталкиваются сотрудники правоохранительных органов и социальные работники, суть которой состоит в наличии подростков-правонарушителей с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Персонал пенитенциарных учреждений принимает меры, способствующие воспитанию толерантного отношения к представителям сексуальных меньшинств среди воспитанников: как среди молодежи, так и среди сотрудников учреждений исполнения наказаний. Проблемы подростков – представители сексуальных меньшинств обсуждаются во время групповых встреч, освещаются в доступных ознакомительных и учебных материалах и учебных дисциплинах [8].

Стоит отметить, что правоохранительные органы США на практике реализуют принципы гендерной политики, суть которой сводится к коррекции поведения несовершеннолетних правонарушителей с учетом характерных для каждой культуры особенностей представлений о сущности мужского и женского начал и усвоением соответствующих моделей поведения. Гендерно-специфические программы для юных правонарушительниц предусматривают реализацию таких мер, которые способствуют актуализации и раскрытию личностного потенциала юных женщин, смене стереотипов, которые препятствуют полной реализации их способностей и возможностей.

Так, гендерно-специфическая программа «Гроус» (рус. – «рост») рассчитана на оказание воздействия на девушек, находящихся в заключении, и на членов их семей. В рамках этой реабилитационной программы для юных правонарушительниц действует направление «Безопасный Старт», рассчитанное на интенсивную работу с несо-

вершеннолетними матерями и их детьми в дневное время без круглосуточного пребывания в исправительном учреждении.

План программы включает общие и индивидуализированные меры перевоспитания. К общим мероприятиям относятся обучение специфическим для женщин навыкам самостоятельной безопасной жизнедеятельности, выполнение общественных работ, получение образования, посещение занятий по функциональной семейной терапии и дальнейшее реабилитационное сопровождение в течение одного года после окончания срока наказания и возвращения в общество. Индивидуализированные мероприятия включают индивидуальную или групповую терапию, участие в группах преодоления психических травм для девушек, которые подвергались сексуальному насилию, а также в группах преодоления зависимостей от психоактивных веществ.

Например, юные матери, которые пребывают в реабилитационно-исправительном учреждении для несовершеннолетних в г. Женева (штат Небраска), имеют возможность общаться со своими детьми в течение трех часов три-четыре раза в неделю. Встречи проходят в детской комнате, оборудованной для удовлетворения любых потребностей матери и ребенка: от средств гигиены и развивающих игрушек до комнаты приготовления и приема пищи и ванной комнаты. Юным матерям также предлагается посещать занятия по уходу за детьми и их воспитанию. Финансовая поддержка проекта осуществляется за счет благотворительных взносов и пожертвований [5].

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что в Соединенных Штатах Америки социальная работа с несовершеннолетними правонарушителями, пребывающими в заключении, нацелена, прежде всего, на обеспечение ресоциализации и социальной адаптации юношей и девушек. Условием эффективности реабилитационного воздействия на молодежь является координированное взаимодействие между заинтересованными ведомствами, которое дает возможность осуществлять воспитание и перевоспитание поступательно, на каждом этапе контакта подростка с правоохранительными органами, превращая его в продуктивного члена общества, и системно, имея возможность влиять на все факторы и уровни социального формирования личности. В осуществлении процесса реабилитации несовершеннолетних правонарушителей американские правоохранительные органы полагаются не только на присущие им полномочия и возможности, но и задействуют для этого финансовые и кадровые ресурсы органов всей системы ювенальной юстиции, социальных служб, образовательных и здравоохранительных учреждений и общественных организаций. Характерной особенностью социальной работы с осужденными подростками в Америке является ее индивидуализация и ориентация на удовлетворение особых потребностей каждого отдельного несовершеннолетнего правонарушителя.

Список литературы

1. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях: учеб. пособие / под ред. проф. А.Н.Сухова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 300 с.
2. Byrnes M., Macallair D., Shorter A.D. Aftercare as Afterthought: Reentry and the California Youth Authority. – Aug., 2002.
3. Conlon B., Harris S., Nagel J., Hillman M., Hanson R. Education: Don't Leave Prison Without It // Corrections Today. – Feb., 2008. – P. 48–52.
4. Escarcega A. Working Collaboratively: Addressing the Needs of Federally Sentenced Juvenile Offenders // Corrections Today. – Vol. 66. – № 1.
5. Furniss J. Youth Counselor Offers Hands-On Approach to Parenting // Corrections Today. – June, 2009. – P. 43.
6. Gibson S., Duncan G. A Multifaceted Approach from Intake to Discharge // Corrections Today. – Feb., 2008. – P. 58–59.
7. Leone P.E., Meisel S.M., Drakeford W. Special Education Programs for Youth with Disabilities in Juvenile Corrections // Journal of Correctional Education. Volume 53. – Iss. 2. – June, 2002.
8. Lesbian and Bisexual Girls in the Juvenile Justice System // Child and Adolescent Social Work Journal. – Vol.19. – No.4. – Aug., 2002. – P. 285–301.
9. Mitchell, J., Dodder, R.A. Neutralization and delinquency: A comparison by sex and ethnicity // Adolescence. – Summer 90. – Vol. 25. – №. 98
10. Parikh R.C., Henry J., Slott N., Gadow G. Challenges in Health Care Delivery. Juvenile Corrections in Texas // Corrections Today. – Oct., 2009. – P. 38–43.

УДК 376:316.614

Л.А. Диденко, В.В. Абдулкин

Социально-культурно-образовательный кластер как средство создания образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территориях с низкой и неравномерной плотностью населения

В статье обосновывается использование кластерного подхода к созданию образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территориях с низкой и неравномерной плотностью населения. Определяются условия, структура и этапы создания социально-культурно-образовательного кластера.

The article substantiates the use of cluster approach to the development of an educational space for persons with disabilities in the areas with low and uneven population density. The conditions, the structure and stages of development socio-cultural-educational cluster are determined.

Ключевые слова: социально-культурно-образовательный кластер, территории с низкой и неравномерной плотностью населения, социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья, образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, социокультурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья, социокультурная среда.

Key words: socio-cultural-educational cluster, areas with low and uneven population density, socialization of people with disabilities, education of people with disabilities, socio-cultural rehabilitation of people with disabilities, socio-cultural environment.

На сегодняшний день не вызывает сомнения тот факт, что граждане с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обладают равными правами с другими людьми. Это естественный результат гуманизации общества. Но обладание правами и возможность их реализовать не одно и то же. Поэтому задача государства и общества на данном этапе развития является предоставить условия гражданам с ОВЗ пользоваться своими правами. В частности, правом на образование, правом на активное участие в жизни общества. Для реализации этих прав еще с детского возраста лица с ОВЗ должны иметь возможность социализироваться. Для этого им должен быть предоставлена воз-

возможность развиваться духовно и нравственно, возможность реализовать себя в различных сферах культурной, спортивной, творческой, образовательной деятельности. На ранних этапах развития детей эти функции и возможности предоставляет школа. При отсутствии собственных возможностей школьники могут посещать театры, клубы, кружки, спортивные секции, библиотеки, находящиеся в непосредственной близости от места их проживания.

Но такая ситуация складывается только в местах концентрированного проживания значительной популяции населения (города, административные центры и пр.). Практически все северные районы Российской Федерации и подавляющее большинство территорий восточнее Урала относятся к территориям с низкой и неравномерной плотностью населения (менее 3 чел. на кв. км.). Ученые отмечают, что территориальная особенность России заключается в неравномерности и неодновременности развития сельских поселений на всем пространстве страны, даже в рамках одного региона наблюдаются разные типы хозяйствования на земле [18]. Это означает, что в таких районах возможности реализации и развития детей отсутствуют или ограничены [14, с. 79–99]. В первую очередь такие сложности сказываются на детях с ОВЗ [15, с. 94–107]. Данная проблема может быть решена через создание социально-культурно-образовательного кластера для образования и социализации лиц с ОВЗ в условиях районов с низкой и неравномерной плотностью населения.

Рассмотрим эту проблему на примере Красноярского края. Как отмечалось в различных работах [8, с. 173–179; 9, с. 131–134; 16; 23; 26] образовательное пространство для детей с ОВЗ существует в Красноярском крае локально и не развито в должной мере. Хотя в процесс получения образования в условиях обычных школ включено 58 % детей с ОВЗ, тем не менее, данная интеграция в большинстве случаев носит стихийный и неподготовленный характер. В крае ощущается нехватка подготовленных кадров как среди учителей школ, так и среди специалистов, организующих сопровождение детей с ОВЗ в условиях интегрированного или инклюзивного обучения. Только к 2017 г. планируется обеспечить 20 % школ универсальной безбарьерной средой. Не хватает специализированной учебной литературы. Выход в интернет имеют практически все школы, но 91,2 % имеют скорость связи, недостаточную для комфортной работы (т. е. ниже 1024 Кб/сек) [12]. Таким

образом, мы видим, что сформулированная проблема актуальна для Красноярского края.

Мы считаем, что создание социально-культурно-образовательного кластера для образования и социализации лиц с ОВЗ на территории Красноярского края позволит:

- выстраивать систему сотрудничества, партнерства, в которых интегрируются на основе добровольности общие цели, задачи в вопросах образования и социализации лиц с ОВЗ учреждений муниципальных образований территорий Красноярского края;
- решать задачи повышения качества образования лиц с ОВЗ в регионе (не только профессионального, но и общего образования);
- объединить усилия учреждений муниципального образования, направленные на обеспечение условий и доступности образовательной среды для лиц с ОВЗ: организации образовательного процесса (адаптивный образовательный процесс); осуществления психолого-педагогического сопровождения (консультирование, тренинги и др.) с учетом особых потребностей и возможностей лиц с ОВЗ;
- сохранить единое культурное и информационное пространство.

На наш взгляд, преимущества кластерного подхода в создании образовательного пространства лиц с ОВЗ заключаются в том, что на основе развития партнерства повышается эффективность не только системы образования в регионе, но и усиливаются преимущества кластера в целом [5].

Для нашего исследования представляет интерес следующее определение кластера: «совокупность согласовано действующих субъектов, объединенных общей целью и договорными отношениями» [27], находящихся на одной территории.

При выборе кластерного подхода мы руководствовались следующими положениями:

- кластер – наиболее приемлемая форма создания образовательного пространства (группа научных, образовательных и обслуживающих учреждений), которая объединена общей деятельностью (например, социальной);
- система взаимосвязанных организаций «сумма составных частей» [20];

- «объединенные по территориальному или отраслевому признаку комплексы, связанные совместной работой» [10] и «технологической цепочкой» [28].

На наш взгляд, преимущества кластерного подхода в создании образовательного пространства лиц с ОВЗ заключаются в объединении усилий заинтересованных сторон с целью повышения качества образования в регионе на условиях партнерства [25].

Применение кластерного подхода к созданию образовательного пространства для детей с ОВЗ обуславливается тем, что:

- кластер – социальная категория;
- формируется в группе людей, имеющих похожие интересы;
- ядром кластера являются географически сконцентрированные образовательные и научные учреждения, а также инновационные предприятия, тесным образом взаимосвязанные и реализующие совместные проекты [25];

- кластер обеспечивает единство инновационного, научного и учебного процессов в процессе взаимодействия социальной и экономической сферы [6];

- кластер – это возможность организации сельского сообщества для решения актуальных задач территории;

- географические масштабы кластера разнообразны (поселок, город, район и др.);

- «кластеры обеспечивают сопровождение специальных групп населения, их обучение, профессиональное образование, трансляцию и передачу информации, проведение исследований и др.» [5];

- структурной единицей кластера в сельском поселении выступают любые группы объединений и учреждений (в нашем случае это учреждения социокультурной сферы);

- работа кластера осуществляется на добровольной основе и неформальных связях (а в сельской территории неформальные связи – основа сотрудничества);

- важной составляющей кластера являются сельские советы и депутатский корпус, как организаторы межведомственного взаимодействия;

- кластер способствует организации межведомственного взаимодействия между учреждениями поселения.

С целью создания пространства для образования и социализации лиц с ОВЗ выделим основные функции кластера:

- кластер обеспечивает единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения в сетевом кластере;
- в рамках кластера возможно соединение коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении [3];
- представляет собой необходимую инфраструктуру, человеческие ресурсы и социальный капитал [25];
- является «симбиозом» – взаимовыгодным сотрудничеством учреждений социокультурной сферы [4];
- кластер обеспечивает реализацию потребностей населения муниципального образования в сфере культуры;
- кластер является средством развития творческого потенциала человеческих ресурсов в отдаленной территории.

Рассмотрим содержание социально-культурно-образовательного кластера. Механизм создания кластеров на уровне территорий и инструменты для их разработки изучены в России недостаточно и являются весьма актуальными [1, с.92-95]. В Концепции стратегии долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. обозначено, что выявление и стимулирование развития различных кластеров рассматривается как приоритетное направление. Сельские территории – это территориальные единицы (муниципальные образования), в рамках которых складывается поселенческая общность, которая характеризуется специфическим жизненным укладом. В экономической сфере сельских территорий развиваются преимущественно аграрные отрасли, продукт которых выступает материальной основой развития территорий и источником ее дохода [1, с. 13–18]. Вместе с тем социальное благополучие граждан зависит от качества и доступности образовательных, медицинских и культурно-просветительских услуг.

В настоящее время возрастает значимость культурно-социально-образовательных кластеров с целью преодоления депрессии и депопуляции малых отдаленных поселений за счет развития таких отраслей, как социальная сфера.

Анализ литературы показывает, что в некоторых регионах Российской Федерации создаются социально-культурные кластеры. Социально-культурный кластер муниципального образования – это система, объединяющая учреждения, организации, группы объединений с целью формирования культурно-образовательной среды поселения; создания благоприятных условий для развития, воспитания, образова-

ния; расширения спектра предоставления всевозможных услуг сельским жителям [17]. Создание такого рода кластера вызвано необходимостью повышения качества жизни в сельском поселении для различных категорий населения, в том числе, для лиц с ОВЗ. Кластеры служат инструментом развития отдаленной сельской территории, ресурсом инновационных идей.

Цели социокультурных кластеров:

- развитие человеческого потенциала и креативного начала каждого индивидуума;
- повышение уровня культурных запросов населения территории и качества услуг в сфере культуры;
- повышение инновационного творческого потенциала работников в сфере культуры и создание культурной среды нового качества;
- сотрудничество с представителями бизнеса и др. [2].

Рассмотрим структуру социально-культурно-образовательного кластера. В структуру кластера в сельской территории могут входить учреждения культуры (музей, библиотека, творческие коллективы, студии, музыкальная школа, сельский клуб); учреждения образования (центры дополнительного образования, центры довузовской подготовки, школы, ресурсные и информационные центры); поселковые советы, депутатский корпус, общественные объединения, молодежные и спортивные клубы и др. Сущность и содержание деятельности кластера составляет его образовательная, социокультурная, творческая, проективная и культурно-просветительская направленность работы [24]. Она направлена на сохранение, трансляцию, освоение и развитие традиций, ценностей, норм в сфере художественной, исторической, духовно-нравственной, экологической и политической культуры разных категорий населения.

Анализ исследований показывает, что приоритетными направлениями кластерной политики на уровне отдаленных территорий могут быть:

- моделирование условий для саморазвития кластеров (развитие инфраструктуры);
- проектирование социальных кластеров (для повышения занятости в группах риска, решения социальных проблем, сохранения традиционной культуры и промыслов);

- формирование культурно-образовательных кластеров (для повышения уровня образовательной и культурной компетенции различных категорий сельских жителей, в том числе с ОВЗ);
- развитие дистанционных образовательных технологий, как способа расширения ресурсной базы для обеспечения культурных, духовных, эстетических, творческих запросов сельского населения, в том числе детей с ОВЗ [13, с. 43–51].

В качестве показателей результативности работы кластера используют такие индикаторы, как:

- увеличение сети клубных, студийных объединений в территории с низкой и неравномерной численностью населения;
- увеличение количества сельчан, участвующих в культурно-массовых мероприятиях;
- позитивная динамика в осуществлении благотворительной деятельности на территории сельского поселения.

Обратимся к механизму построения культурно-социально-образовательного кластера. В научных публикациях [7, 19, 22, 26] предлагается несколько сценариев создания кластеров. Различные кластеры могут иметь разные типы входящих в них организаций, хотя для всех характерно взаимодействие учреждений образования, науки и производства [10].

Следует отметить, что в научных публикациях в качестве механизма работы кластера предлагаются: научные лаборатории, опытные производства и др. В качестве управленческой надстройки и осуществления взаимодействия внутри кластера авторы предлагают такие формы как экспертный совет, креативный центр и др.

В некоторых научных работах [11; 24] кластер рассматривается как ассоциация (некоммерческое партнерство), в основе которой лежат принципы доверия, добровольности, заинтересованности [21]. Создание кластера в регионе, по их мнению, состоит из пяти стадий. Рассмотрим их. Первая стадия включает агитацию и мотивацию потенциальных участников, формирование группы сторонников и др. В этот период инициатор проводит различные встречи на территории образования кластера. В итоге этих акций участники объединяются вокруг идеи, важность которой осознает каждый из них. Следовательно, вторая стадия заключается в объединении деловых усилий участников. Третья стадия заключается в разработке стратегии кластера, которая предполагает прежде всего анализ актуальных проблем и возможно-

стей, а так же разработку плана и структуры связей в кластере. Важно провести анализ проблем всех участников группы и определить причины их возникновения. Следует обратить внимание на достижение взаимопонимания относительно задач совместной деятельности, которые должны быть достаточно простыми, понятными и соответствовать общим целям группы. Четвертая стадия создания кластера связана с разработкой пилотных проектов внутри кластера, т.е. отработывается технология взаимодействия участников. Пятая стадия – разработка проектов стратегического характера, позволяющая достичь разделения труда в кластере. На этой стадии возможны объединение ресурсов, создание новых предприятий, внедрение технологий и подготовка общего для кластера локального бренда.

Анализируя вышесказанное, можно отметить, что создание социально-культурно-образовательного кластера для образования и социализации лиц с ОВЗ в регионах с низкой и неравномерной плотностью населения позволит выстраивать систему сотрудничества, партнерства на основе добровольности для достижения общей цели и задач в вопросах образования и социализации лиц с ОВЗ; решать задачи повышения качества образования лиц с ОВЗ в регионе; объединить усилия учреждений муниципального образования для создания особых условий организации образовательного процесса (адаптивный образовательный процесс); осуществления психолого-педагогического сопровождения (консультирование, тренинги и др.) с учетом особых потребностей и возможностей лиц с ОВЗ; сохранить единое культурное и информационное пространство.

Список литературы

1. Агаларова Е.Г. Кластерный подход как инструмент устойчивого развития сельских территорий // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 92–95.
2. Андросова Н. Социально-культурные кластеры муниципальных образований Белгородской области. Опыт инноваций [Электронный ресурс]. – URL: <http://bgcnt.ru/model-house-of-culture/socio-cultural-cluster.html>
3. Асадуллин Р.М. Интеграция как новая форма сопряжения образования, науки и практики в регионе // Аккредитация в образовании. – 2009. – № 32.
4. Болдырев Н. Откуда к нам придёт экономический прорыв // Рос. газета, федер. вып. № 3414 от 26 февр. 2004 г.
5. Борликов Г.М., Манцаев Н.Г. Региональные университеты в период модернизации системы профессионального образования // Миссия регион. ун-та в формировании культурно-образовательного пространства: материалы

- Междунар. научн.-практ. конф.(2010; Элиста) – Элиста: Изд-во КалмГУ, 2011.
6. Горшнева О.В. Кластеры: сущность, виды, принципы организации и создания в регионах // Экономич. вестн. Ростовс. гос. ун-та. – 2006. – № 4. – Ч. 2.
 7. Громыко Ю.В. Что такое кластеры и как их создавать. Эпистемотехнологический подход // Восток. – Вып. – № 1(42). – Июнь 2007.
 8. Диденко Л.А. К вопросу об организации сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения // Проблемы и перспективы интегрированного, инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всерос. обучающего семинара «Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», Красноярск гос. торг.-экон. ин-т, 23–25 нояб. 2011 г. / отв. ред. В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригора. – Красноярск, 2012. – С. 173–179.
 9. Диденко Л.А. Роль школы в развитии социокультурной среды сельского поселения. Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. науч. материалов XVII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – С. 131–134.
 10. Житнюк П., Валентин Макаров, НП «РУССОФТ»: Многие все еще думают, что успехи российской ИТ-отрасли на глобальном рынке – случайный феномен [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sibai.ru/valentin-makarov-np-russoft-mnogie-vse-eshhe-dumayut-cto-uspexi-rossijskoj-it-otrasli-na-globalnom-ryinke-sluchajnyij-fenomen.html>
 11. Кластер [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.minpred.ru/content/articles/faq/m,98,10400/>
 12. Комплекс мер по модернизации системы общего образования Красноярского края в 2012 г. (утв. распоряж. правительства Красноярского края от 10.02.2012 №91-р)
 13. Кобрин Л.М., Логинова Е.Т., Никитина М.Н., Скворцов В.Н. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма образования в регионе // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – Т. 3. Педагогика. – № 3. – 2010. – С. 43–51.
 14. Кобрин Л.М., Косинова Е.П. Проблема развития общеобразовательной школы в современных социально-культурных условиях // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – Т.3. Педагогика. – № 1. – 2012. – С. 79–99.
 15. Кобрин Л.М., Косинова Е.П. К вопросу интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы Крайнего Севера // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – № 3. – С. 94–107.
 16. Концепция создания образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья в районах с низкой и неравномерной плотностью населения на территории Красноярского края (проект) // авт. сост. Л.А. Диденко, В.В. Абдулкин, В.Г. Гончарова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. – 48 с.

17. Концепция проектирования социально-культурных кластеров в муниципальных образованиях Белгородской области на 2012–2017 годы (Утв. постановл. правительства Белгородской обл. от 21 нояб. 2011 г. № 423-пп.)
18. Нефедова Т. Сельская Россия на перепутье: географические очерки. – М.: Нов. изд-во, 2003.
19. Оценка инвестиционной привлекательности производства основных видов продукции растениеводства в Воронежской области / И.В. Шатохин, Г.И. Хаустова, О.И. Шатохина, Л.А. Шатохина и др. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.be5.biz/ekonomika1/r2012/2526.htm>
20. Портер М. Конкуренция. – М.: Изд. Дом. Вильямс, 2001.
21. Проект: Устав некоммерческого партнерства «Уральский ИТ-кластер» [Электронный ресурс]. – URL: http://it-eburg.com/text/article/proekt_ustav_nekommercheskogo_partnerstva_uralskii/
22. Синтез стратегии кластера на основе системно-интеграционной теории / Г.Б. Клейнер, Р.М. Качалов, Н.Б. Нагрудная // Отраслевые рынки. – 2008. – № 5–6 (18).
23. Создание образовательного пространства лиц с ограниченными возможностями здоровья в районах с низкой и неравномерной численностью и плотностью населения: метод. рек. / сост. Л.А. Диденко, В.В. Абдулкин, В.Г. Гончарова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. – 100 с.
24. Финансовый словарь [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/29568
25. Фролова Н.Д. Принципы и подходы рационального формирования инновационно-образовательного кластера [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.be5.biz/ekonomika1/r2012/2883.htm>
26. Цихан Т.В. Кластерная теория экономического развития // Теория и практика управления. – 2003. – № 5.
27. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: материалы X Междунар. образоват. форума, Белгород. 24–26 окт. 2006 г.: в 2 ч. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.
28. Экономические и организационные аспекты формирования региональных кластеров: моногр. / под ред. Е. Э. Смолиной, Ю.И. Трещевского. – Тамбов, 2006. – 191 с.

**Работа по формированию представлений о природе
в дошкольных образовательных учреждениях
для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата**

В статье рассматривается вопрос формирования представлений о природе детей с комплексными нарушениями развития (с церебральным параличом и задержкой психического развития) в русле индивидуально-ориентированного подхода. Определены задачи коррекционно-развивающей работы и принципы построения индивидуально-ориентированной образовательной программы по формированию представлений о природе у старших дошкольников с ДЦП и ЗПР. Предложена программа по формированию представлений о природе у детей с комплексными нарушениями развития.

Article is devoted to a question of formation of representations of the nature of children with complex violations of development (with cerebral paralysis and a delay of mental development) in the tideway of individual the focused approach. Problems of correctional developing work and principles of construction individual the focused educational program are determined by formation of ideas of the nature at the senior preschool children with cerebral spastic infantile paralysis and a delay of mental development. The program on formation of ideas of the nature udeety with complex violations of development is offered.

Ключевые слова: природа, детский церебральный паралич, сложные (комплексные) нарушения развития, представления о природе, задачи коррекционно-развивающей работы, принципы построения индивидуально-ориентированной программы, программа по формированию представлений о природе.

Key words: the nature, the children's cerebral paralysis, difficult (complex) violations of development, idea of the nature, problems of correctional developing work, principles of construction individual the focused program, the program on formation of ideas of the nature.

Природа – неисчерпаемый источник познания. С раннего детства необходимо учить ребенка понимать природу, видеть ее красоту, беречь ее, видеть связи и отношения в окружающем мире. Одна из основных задач формирования представлений о природе – научить детей выделять свойства и признаки тех предметов природы, с которыми они встречаются с первого дня жизни. По мере того, как дети овладевают конкретными знаниями, появляется задача – учить их обобщать,

формировать обобщенные представления. В старшем дошкольном возрасте ребенку важно не только познавать отдельные природоведческие факты и события, но и устанавливать между ними связи и зависимости. Основное условие формирования представлений о природе - воспитание у детей бережного, эмоционального отношения к ней, навыков экологически грамотного поведения; важно воспитать у ребенка познавательный интерес к объектам природы, желание и умение наблюдать, экспериментировать, понимать, что в мире все взаимосвязано.

Результаты изучения особенностей представлений о природе у старших дошкольников с комплексными нарушениями развития (ДЦП и ЗПР) показали, что представления о природе у детей с церебральным параличом имеют качественное своеобразие по сравнению с нормально развивающимися детьми, что выражается в низком темпе выполнения предложенных заданий; недифференцированностью представлений о живой и неживой природе; сложностью словесного описания действий, признаков объектов и предметов окружающего мира, склонностью к невербальному общению; стереотипности высказываний; превышением пассивного словаря над активным; представления о природе у старших дошкольников с ДЦП не систематизированы, и представляют собой сумму невзаимосвязанных между собой фактов; эстетическое отношение к природе у старших дошкольников с церебральным параличом и ЗПР развито на качественно низком уровне, что затрудняет полноценное формирование представлений о природе. При восприятии окружающего мира у старших дошкольников с ДЦП и ЗПР природа практически не затрагивает эмоциональную, чувственную сферу детей; у детей отмечается недостаточная глубина, осознанность и многогранность чувственного восприятия природы; снижена способность к сопереживанию художественному образу пейзажа и умение соотносить его (пейзажа) настроение со своим, воображение и ассоциативное мышление.

Анализируя современное состояние практики психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с церебральным параличом, мы находим подтверждение того, что наиболее эффективным стоит признать методологию системного подхода к педагогическому процессу специального образования для людей с ограниченными возможностями здоровья, как говорит Н.М. Назарова. Специальное образование как педагогическую систему, включающую ряд подсистем

описывают и изучают уже с начала 90-ых гг. XX в. Л.В. Андреева, В.В. Коркунов, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, и др.

Одной из актуальных практических задач в коррекционной работе с дошкольниками с церебральным параличом является индивидуализация коррекционных программ, в разработке которых должны быть учтены степень тяжести имеющихся у ребенка двигательных нарушений, специфика психических функций, возраст ребенка, время начала обучения в ДОУ.

Овладение дошкольниками с комплексными нарушениями развития (ДЦП и ЗПР) природоведческими представлениями невозможно в рамках одной учебной дисциплины. Необходима межпредметная координация и поэтапная интеграция природоведческих представлений в содержании различных разделов дошкольного образования.

На основе данных изучения особенностей представлений о природе у старших дошкольников с комплексными нарушениями развития можно определить основные **задачи** коррекционно-развивающей работы:

- развитие у детей устойчивого интереса к природе, ее живым и неживым объектам, явлениям;
- воспитание желания наблюдать за сезонными изменениями в природе;
- развитие познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), развитие любознательности и творческих способностей, расширение кругозора ребенка;
- обогащение чувственного опыта детей, посредством активного взаимодействия с предметами и объектами окружающей природы,
- формирование полноценных представлений ребенка о явлениях, объектах живой и неживой природы;
- расширение природоведческого словаря детей с ДЦП;
- развитие моторной сферы, обогащение двигательного опыта детей;
- формирование практических навыков по уходу за растениями и животными;
- воспитание нравственно-этических чувств (доброты, чуткости, сострадания, сопереживания, восприятие красоты окружающего мира и желания преумножить ее; индивидуального отношения к окружающему миру в эмоциях, чувствах, переживаниях и практической деятельности);

- формирование экологической культуры детей с ДЦП.

Главным условием воплощения задач по формированию природо-ведческих представлений является обобщение представлений, полученных на разных этапах обучения.

Формирование представлений о природе у детей с церебральным параличом можно рассматривать как сложный взаимосвязанный и взаимозависимый процесс развития не только познавательной деятельности и личности ребенка в целом, но и как один из важнейших путей коррекционной работы с этой категорией детей. Формирование представлений об окружающей действительности будет способствовать не только коррекции познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы ребенка, повышению познавательной активности ребенка, желанию исследовать окружающий мир, обогащению словарного запаса ребенка (активного и пассивного словаря), обогащению чувственного и эмоционального опыта, повышению двигательной активности, но и иметь огромное воспитательное значение.

До настоящего времени не существует единых педагогических программ, обязательных к использованию в специальных дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. В этой ситуации образовательное учреждение имеет право выбора программ из числа рекомендованных к применению в массовых и специальных детских образовательных учреждениях, и адаптировать их с учетом особенностей контингента детей.

В настоящее время ведется разработка методических рекомендаций и программ обучения и воспитания дошкольников с ДЦП. Например, в коррекционной работе с детьми, страдающими церебральным параличом, используют массаж и лечебную физкультуру по методам Б. и К. Бобатов, К.А. Семеновой. Направления и приемы развития навыков самообслуживания; задачи и особенности организации коррекционной работы по сенсорному воспитанию детей с церебральным параличом раскрыты в работах М. В. Ипполитовой, И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько. Методика обучения рисованию детей с ДЦП разработана Г.В.Кузнецовой. Методика обучения конструированию детей с церебральным параличом разработана И.И. Мамайчук. Программа обучения первоначальным навыкам чтения и письма, формированию элементарных математических представлений разработана С.Ю. Горбуновой и И.А. Хайрулиной. Методические рекомендации по коррекции затруднений формирования пространственно-временных представле-

ний у детей с церебральным параличом представлены Н.В.Симоновой. Коррекционная программа формирования пространственных представлений у детей с ДЦП предложена О.В.Титовой. В рамках двухступенчатой модели дошкольного образования детей с ДЦП И.А.Смирновой были предложены программы «Адаптация» (цель программы – обеспечение вхождения дошкольников с ДЦП в общественную жизнь) и «Трудотерапия». А.А. Новицкой разработана программа «Музыка» для активизации различных сторон психофизической деятельности детей с церебральным параличом за счет воздействия музыки на эмоциональную сферу детей. С.В. Коноваленко предложила программу по развитию конструирования у детей с ДЦП.

К сожалению, в настоящее время проблема формирования представлений о природе у старших дошкольников с ДЦП является практически не исследованной. Одним из примеров разработки программы по формированию у дошкольников с ДЦП первичных представлений и понятий о природе является Программа «Знакомство с природой на прогулках», предложенная И.А.Смирновой в 2003 году в рамках двухступенчатой модели образования дошкольников с церебральным параличом. Первая ступень дошкольного образования предназначена для детей в возрасте от 2 до 4 лет, вторая для детей от 4 до 7 лет. Цель занятий по программе «Знакомство с природой на прогулках»: сформировать у детей первичные представления и понятия о природе. Задачи: дать детям необходимые знания о живой и неживой природе; сформировать рациональное отношение к природе; развивать эстетическое восприятие природных явлений; развивать познавательную деятельность; развивать сенсомоторную сферу, память, мышление, речь; развивать эмоциональную сферу. На прогулках педагог организует наблюдения детей за различными предметами и явлениями природы, обращает внимание на их взаимосвязь, подводит детей к первичным обобщениям и умозаключениям. Программный материал рассчитан для работы с детьми четырёх возрастных групп (младшей, средней, старшей и подготовительной). Содержание программы опирается на развитие психических процессов и функций, учебный материал распределён с учётом определённого уровня развития детей каждого психологического возраста и включает в себя ознакомление с явлениями природы (наблюдение их, установление взаимосвязей между ними); выделением основных отличительных черт сезонов, их описание; ознакомление с предметами живой и неживой природы, на-

блюдением за поведением животных; распознавание растений и различение их частей; распознавание птиц, описание их отличительных признаков; наблюдения и составление развёрнутых описаний признаков сезонов (выделяя начало, середину и конец сезона).

По нашему мнению, для формирования полноценных представлений о природе у старших дошкольников с ДЦП и ЗПР необходимо составление коррекционно-развивающей программы, учитывающей как уровень познавательного, речевого, эмоционально-волевого и двигательного развития старших дошкольников с комплексными нарушениями развития (ДЦП и ЗПР), так и степень овладения ребенком природоведческими представлениями.

Анализ литературы (Н.А. Рыжова, Т.В. Шевырева, Н.И. Гуткина и др.), а также результаты экспериментальной работы дали нам возможность сформулировать **принципы** построения коррекционно-развивающей образовательной программы:

1. Тематический принцип – деление материала на основные циклы и связь циклов с временами года.

2. Интеграции – установление соотношения между информацией естественно-научного характера и сведениями о человеческой деятельности во всем ее многообразии (духовная, познавательная, ценностно-ориентированная, прогностическая, практическая, социально-преобразовательная).

3. Концентричности – предполагает, что ступени обучения связаны единством содержания и отличаются разной степенью сложности и объема.

4. Научности и доступности – использование современных, научно достоверных сведений и фактов, исходя из уровня реальных возможностей детей.

5. Гуманистичности - заключается в обращенности обучения и образовательного процесса в целом к человеку, в создании максимально благоприятных условий для овладения обучающимися социально накопленного опыта, заключенного в содержании обучения, для развития и проявления творческой индивидуальности, высоких нравственных, интеллектуальных качеств, которые обеспечивали бы ему социальную защищенность, безопасное и комфортное существование.

6. Индивидуально-дифференцированный подход предусматривает учет индивидуальных особенностей детей в процессе обучения, предполагает всестороннее изучение ребенка, требует систематиче-

ского контроля динамических изменений в развитии ребенка, что позволяет своевременно вносить коррективы в коррекционно-развивающую образовательную программу; дифференциация позволяет педагогу учитывать особенности группы детей в процессе обучения.

7. Прогностичности – данный принцип предполагает, что в результате коррекционно-развивающего обучения у детей формируются представления о существующих в природе взаимосвязях и на основе сформированных представлений – умение прогнозировать свои действия в природе.

8. Системности - объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые свойства.

9. Преемственности - педагогическую сущность преемственности ученые рассматривают в двух направлениях: содержательном направлении и организационном. Четкое определение содержания воспитательной работы с обеспечением следующих связей имеет большое теоретическое и практическое значения. Именно содержательный компонент обуславливает выбор средств, методов и приемов воспитания; ориентирует на создание определенных педагогических условий; обеспечивает связь в целях, содержании, средствах, методах и приемах, формах воспитания; исключает случайность и стихийность воспитательного процесса. Организационный компонент обеспечивает определенные педагогические условия воспитания на всех этапах учебно-воспитательного процесса; определяет последовательность этапов процесса воспитания; позволяет обеспечить сотрудничество учителей, воспитателей, социального среды, их сотрудничество с родителями в воспитательной работе.

«...Знакомство с природой должно проходить разнообразными методами и приемами, в первую очередь на основе непосредственного восприятия живой природы и активной деятельности ребенка в ней...»[1, с. 26].

При построении коррекционно-развивающей образовательной программы необходимо опираться на возрастные закономерности развития и индивидуальные особенности детей дошкольного возраста.

Для старших дошкольников с ДЦП и ЗПР нами была разработана коррекционно-развивающая программа на основе программно-

методического оснащения коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР (Готовимся к школе. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР / науч. ред. С.Г.Шевченко. - М., 1997), а так же с учетом выделенных принципов.

Предлагаемая нами программа по формированию представлений о природе предусматривает следующие направления: 1. Мир вокруг нас (окружающая природная и социальная среда, труд в природе); 2. Неживая природа (объекты неживой природы; признаки времен года; явления неживой природы; общие представления о свойствах природных материалов); 3. Живая природа (растительный мир, животный мир); 4. Человек (строение организма человека, влияние состояния окружающей среды на здоровье человека, взаимодействие человека и природы) [3, с. 6].

В коррекционно-развивающей работе нами предлагается использовать разнообразные методы, обеспечивающие активное и наглядное знакомство с природой, содействующие образованию четких и конкретных представлений о ней. Такие методы, как беседа, практические работы, проведение элементарных опытов, наблюдения, экскурсии в природу, дидактические и театрализованные игры, игры – драматизации, игры с природными материалами содействуют расширению представлений детей о доступных явлениях и предметах природы, в них дети накапливают чувственный опыт, творчески осваивают приобретенные знания. «... Кроме непосредственного знакомства с природой, дети получают непосредственное представление о ней через художественное слово и книгу, иллюстрации... (которые – авт.) не только дают детям представления о том, что они не могут видеть, но и уточняют и систематизируют представления детей о явлениях, которые они наблюдают в природе» [1, с. 29].

В основу организации и проведения занятий был положен интегрированный подход, который обеспечивает усвоение детьми представлений об окружающем мире и наиболее существенных, естественных, доступных восприятию взаимосвязей между объектами и явлениями в природе, что приводит к формированию целостного представления о мире. «... Теоретическая модель интегрированного обучения детей в дошкольных образовательных учреждениях, базирующаяся на концептуальных основах, тенденциях и принципах образования, включает в себя систему взаимосвязанных и взаимно обуславливаю-

щих компонентов педагогического процесса (личностного, целевого, содержательного, операционально-деятельностного, рефлексивно-оценочного); реализует содержательные и формальные цели в их взаимосвязи; содержание отражает целостные представления о мире, структурировано с учетом различных способов интеграции, имеет интегративное ядро, включающее общие для всех его компонентов представления, образы, отражающие естественные, наглядно представленные связи; строится на основе интегрирующих факторов общего и предметного планов, обуславливающих целостность образовательного процесса и усиливающих его воспитательную и развивающую направленность; обеспечивает деятельностный характер усвоения содержания дошкольного образования, единство чувственного и рационального в учебно-познавательной деятельности, предполагает доминирование субъект-субъектных отношений педагога и ребенка; реализуется на разных уровнях с учетом различных направлений педагогической интеграции: внутривидовой, межвидовой, горизонтальной и вертикальной; рефлексивный компонент включает анализ и оценку интегрированного результата, синтезирующего все виды учебно-познавательной деятельности дошкольников; используется в сочетании с одновидовыми традиционными формами организации обучения...(М.В. Лазарева, 2010).

Предлагаемый нами вариант коррекционно-развивающей образовательной программы дошкольника с комплексными нарушениями развития (ДЦП и ЗПР) ориентирует педагога на поиск наиболее благоприятных условий, способствующих достижению ребенком образовательных результатов; разработки и реализации необходимых видов педагогической помощи дошкольнику.

На этапе закрепления и обобщения представлений о природе (примерно 1 раз в месяц в течение учебного года в свободное время) с дошкольниками, имеющими комплексные нарушения развития, мы предлагаем использовать театрализованные досуги (проведение театрализованных игр, игр - драматизаций), так как, «...влияние театрализованного образца на мотивационную сферу детей велико, поскольку взрослый не просто демонстрирует его пассивно - созерцающему ребёнку, а организует драматизацию, в ходе которой он ориентирует детей на достижение результатов, полезных для окружающих, на гуманное отношение к людям и животным. Моделируя различные ситуации, педагог обучает детей операционально-технической стороне деятель-

ности, формирует базовые психологические структуры... С помощью театрализованных игр мы расширяем содержательный компонент деятельности, то есть, не только знакомим детей с деятельностью человека, но и рассматриваем его во взаимодействии с окружающим миром природы...» [4, с. 24]

Театрализованные досуги вводятся в коррекционно-развивающий процесс работы со старшими дошкольниками с церебральным параличом дифференцированно, в соответствии с индивидуальными особенностями и возрастными закономерностями развития детей. Проведение театрализованных досугов позволяет детям быть не просто «зрителями», но и активно взаимодействовать с моделированной реальностью, раскрывает творческий потенциал детей. Проведение театрализованных досугов позволяет закрепить пройденный ранее учебный материал в необычной для детей форме, расширить представление об окружающей действительности, подготовить детей к целостному восприятию окружающего мира. А, следовательно, поможет детям с церебральным параличом в социализации.

Следует отметить, что к коррекционно-развивающему процессу должны быть подключены не только врачи, педагоги, но в первую очередь – семья, так как только родители могут и должны терпеливо и кропотливо вести ежедневную тяжелую работу, развивая у своего ребенка ту или иную задержанную функцию.

Работа с родителями детей включала в себя проведение бесед о необходимости развития представлений о природе у детей с ДЦП, непосредственное участие родителей в коррекционно-развивающих занятиях, закрепление пройденного материала дома.

Таким образом, формирование представлений о природе у детей с церебральным параличом можно рассматривать как сложный взаимосвязанный и взаимозависимый процесс развития не только познавательной деятельности, но и личности ребенка в целом. Эффективной следует признать построение индивидуально-ориентированной образовательной программы с применением на этапе обобщения театрализованных досугов.

Список литературы

1. Залкинд Э.И. Природа в детском саду. – М., 1947. – 236 с.
2. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками. – М.: Книголюб, 2008. – 176 с.

3. Ребенок в мире природы: прогр. и метод. руководство по экологич. образованию дошкольников / под ред. Г.М. Киселевой, Л.И. Пономаревой-Шадринск. – Шадринск: Шадринский гос. пед. институт, 2005. – 146 с.
4. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.
5. Титова О.В., Карева В.Н. К вопросу изучения природоведческих представлений у старших дошкольников с ДЦП // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 6.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 374.7

О.В. Павлова

Информальное образование как социокультурная потребность взрослых

В статье раскрывается понятие «информальное образование»; показан механизм взаимовлияния культуры и информального образования, заключающийся в формировании сознания субъекта культуры – человека, способного осуществлять в современном социуме культурные программы будущего, где информальное образование становится механизмом культурогенеза. Предложены пути повышения социокультурного статуса образования взрослых через создание в сети Интернет глобальной информальной культурно-образовательной среды.

The article deals with the concept of «informal education»; shows the mechanism of interaction of culture and informal of education, namely the formation of the subject's culture, human consciousness, capable of exercising in modern society cultural programs of the future, where the informal education becomes kul'turogeneza mechanism; suggest ways to improve the socio-cultural status of adult education through the creation of a global Internet informal cultural and educational environment.

Ключевые слова: информальное образование, образование взрослых, культура, глобальная информальная культурно-образовательная среда.

Key words: informal education, education of adults, culture, global informal cultural and educational environment.

В мировом сообществе перспективы развития образования взрослых определяются, прежде всего, теоретико-методологическими и философско-педагогическими проблемами модернизации образования взрослых, а также инновационными подходами и социальными технологиями в образовании взрослых. В современном российском обществе происходят заметные преобразования: смена идеологических ориентиров, утверждение новых общекультурных и онтологических ценностей, которые приобретают характер базового ориентира социально-культурного развития. Инновационные процессы, происходящие в обществе, поставили систему образования взрослых перед необходимостью переосмысления ценностей и социально-культурной значимости образования, основная миссия которого заключается в помощи человеку «выйти из пространства предметов в пространство человеческой

деятельности, жизненных смыслов и ценностей» [8]. И хотя предыдущие образовательные парадигмы были исторически актуальны, их ориентация в основном была направлена на профессиональное самоопределение человека. Непрерывность образования была представлена в основном в форме переподготовки и различных способов повышения квалификации, диктуемых социальным заказом.

С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Митина, Г.С. Сухобская и др. в своих трудах признавали взрослого человека как существо, способное к образованию, однако в реальной жизни, сопровождающейся экономическими, общественными и образовательными кризисами, в развитии способностей взрослого наблюдаются образовательные периоды. Современные социокультурные условия требуют выхода в метапрофессиональное пространство. И поэтому воспринимать взрослого в системе образования необходимо не только как «априорно универсального субъекта, т.е. существа с бесконечными способностями ко всему, но и учитывать возрастные кризисы психического и социокультурного развития человека, осознающего и испытывающего значительные спады, затрудняющие его прогрессивное образование и развитие» [5]. В связи с реальной социокультурной ситуацией в образовании взрослых дополнительные проблемы создают их профессиональная занятость, ответственность за семью, низкий уровень заработной платы и т.д.

Уникальность образования как феномена жизни человека заключается в том, что оно с одной стороны, призвано выполнять консервативную функцию не столько в плане абсолютного противодействия новому, сколько в плане сохранения важного ядра, сердцевины культуры, без которой человеку будет трудно. Речь идет о том, что образование, по сути, является охранителем ценностных оснований, достижений в области науки, искусства, нравственности [7]. Образование есть область гуманитарной практики, в которой принимает участие абсолютно каждый человек. Фактически это сфера жизнедеятельности взрослого человека, включающая контекст культурных достижений и многообразие форм социально-профессиональной деятельности людей [2].

Традиционная система образования, существующая в нашей стране (формальное и неформальное образование), не соответствует потребностям общества что, безусловно, тормозит развитие потенциальных возможностей человека. Образовательные, профессиональ-

ные и высшие школы в основном занимаются разработкой и выполнением стандартов и программ, но не решают своей главной задачи – обеспечение психологического взросления человека. Формальные образовательные системы готовят специалистов среднего уровня, часто ничего не умеющих, не желающих уметь, утративших обучаемость и трудовую мотивацию людей, что, как правило, приводит к их профессиональной непригодности, в то время как рынок рабочей силы нуждается, с одной стороны, в неквалифицированном труде, а с другой – в услугах профессионалов высшего класса. Дешевизна таких специалистов для работодателей значит больше, чем их профессиональная непригодность. Образование же должно рассматриваться как ежедневный тренинг, развивающий способности и формирующий компетенции. «Тренинг в субъект-субъектных отношениях – это тренинг в демократичности, тренинг в гуманизации действий и отношений, т.е. в человечности (разумности, нравственности), тренинг в духовности (творить добро и красоту), тренинг в толерантности (другой – он иной и воспринимай его заинтересованно и терпимо), тренинг быть свободным (выбирать, самостоятельно принимать решения, управлять своими потребностями, преодолевая всякие зависимости)» [3].

Современные условия жизни вынуждают взрослого человека к активному и непрерывному участию в образовательной деятельности. Поэтому стилем жизни взрослого человека, стремящегося к максимальной реализации своего потенциала, становится информальное образование. Информальное образование – индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер [6]; спонтанное образование, реализующееся за счёт собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде [9]; общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т.д., когда взрослый превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы своего развития [1], результат повседневной рабочей, семейной и досуговой деятельности [10], не имеет определенной структуры. Именно информальное образование и есть образование «в течение всей жизни», т.е. непрерывное образование, которое включает все возможные отрасли знания и дает всем людям возможность полного развития личности. Информальное образование в своей парадигме предполагает достижения реального равенства между людьми, вовлечение в информационно-

образовательную деятельность все большей части трудящегося и не занятого населения. Появление в связи с мировым кризисом перепроизводства большой массы свободных от производственной деятельности субъектов ставит задачу превращения этих «лишних» людей в людей «досуга» и потребителей, в частности образования. Информальное образование предполагает создание условий для поиска взрослым человеком самоидентичности (проявление личностного начала, осознание индивидом своей сущности, определение своего места в мире и соотнесение себя с фундаментальными нравственными ценностями). С этих позиций информальное образование – это развитие умений и способностей, помогающих взрослому человеку в поиске его идентичности – с профессией, возрастом и культурой. Информальное образование требует не только осуществления образовательной деятельности во внешнем окружении, но и обуславливает постоянное внутреннее образование, изменения под воздействием вновь освоенных знаний. В современном информационном обществе информальное образование – и есть непрерывное образование взрослых, осуществляемое с помощью социальных и IT-технологий. По сути, такое непрерывное образование взрослых является воспроизводством самой культуры. Поэтому информальное образование – это еще и дальнейшее развитие культуры, а культура присутствует во всем, что мы чувствуем и видим, это мощный фактор человеческой деятельности. В настоящее время системообразующая роль культуры в развитии личности признается многими специалистами. Один из основоположников русской и американской социологической школы Сорокина сказал: "... Любая организованная группа неизбежно обладает культурой. Более того, ни социальная группа, ни индивид (за исключением просто биологического организма) не могут существовать... без культуры". Культура охватывает все: прошлое, настоящее и даже будущее. Культурные процессы исследуются в главных сферах жизнедеятельности человека. Культурой можно назвать все, что произведено человеком, это и технологии, и производство. Поскольку у людей существует еще и социальная сфера жизни, то и культура раскрывается не только в социальных отношениях, она еще показывает процессы, происходящие в обществе, раскрывает социальную структуру общества, организацию политической власти, правовые и моральные нормы, типы и стили управления и лидерства. Нельзя со щитов сбрасывать и духовную жизнь человека, которая тоже является сферой его жизни и раскрыва-

ется в понятии духовной культуры, включающей в себя все области духовного производства – литературу и религию, науку и искусство, миф и философию, и основанной на едином, понятном всем членам данного сообщества языке. Иными словами можно сказать, что культура – это то, что соединяет мир неживой природы и человека. Сама культура может влиять на живое. Именно эту роль выполняет информальное образование, которое служит связующим звеном между существующими традиционными формами образования и культурной деятельностью человека. Эту сферу образования взрослый творит сам для себя, то есть образовательные потенциалы общества он превращает в действенные факторы своего развития.

Сущность самой культуры можно понять лишь через призму деятельности человека. Культура не может существовать вне человека, вне его деятельности. Она порождается тем, что человек постоянно ищет смысл своей жизни и деятельности. Получается, что и человек не может существовать без культуры и вне культуры. Долгое время для развития культуры взрослого принципиальным оставался вопрос, как воспринимать взрослого в системе культуры: как субъект культуры, ее создающий, или как объект воздействия на него общества. Понятно, что решение этого вопроса не могло и не может быть альтернативным. Если воспринимать взрослого только как субъект культуры, то тем самым он искусственно выпадет из социокультурной среды. Если же взрослого считать только объектом культурного воздействия, потребителем культуры – исчезает проблема саморазвития взрослого, что значительно обедняет его жизнь. Каков же уровень проявления культуры взрослых: уровень творчества или уровень потребления? Увлеченность взрослых стихией потребления сейчас чрезвычайно велика и опасна. Потребление без оценки, без выбора, без осмысления тормозит развитие культуры взрослого, делает его зависимым от внешних обстоятельств и внешнего воздействия. Возможность и умение потребителя выбрать из предлагаемых культурных явлений необходимое и нравственное, определить посредственное и отместить безнравственное – вот что необходимо развивать у взрослых. Необходимо создание у взрослого системы ориентиров и критериев в оценке явлений культуры и социальных действий. Серьезной социальной и культурной опасностью может стать рост неосмысленной культуры потребления. Поэтому у взрослого населения необходимо формировать культуру потребления, т.е. умение оценивать создающее, и таким образом добивать-

ся нужного, полезного для общества и для себя в частности. Одной из центральных идей должна стать идея рассмотрения образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника [9]. Таким образованием может послужить неформальное образование, полученное вне формальных институтов и которое максимально приближено к нуждам общества и самого взрослого. Неформальное образование, безусловно, формирует систему ценностей человека, круг его отношений, сопутствуя ему на протяжении всей его жизни.

Благодаря повышению социокультурного статуса образования взрослых через неформальное образование Россия сможет вернуть свои приоритетные позиции в мире, которые обеспечат:

- инновационное развитие социально-политической и экономической сфер общества;
- национальную безопасность страны и лидирующее положение России в мире;
- развитие глобального неформального образовательного пространства;
- развитие наукоемких технологий;
- создание актуальных моделей подготовки специалистов в различных сферах труда;
- создание международных научно-педагогических сообществ с внутренними и внешними образовательными и научными структурами [5].

Конечно же, Россия, провозглашая принципы демократии и открытости, не может оставаться в стороне от процессов глобализации и интеграции образования. Создание в российском образовательном пространстве единой образовательной среды (глобальной неформальной образовательной среды) подразумевает методологическую перестройку всей системы образования. Такая среда будет характеризоваться сближением, взаимодополняемостью и взаимозависимостью национальных систем образования, синхронизацией действий по их развитию и взаимообогащению в лоне мировой и национальных культур [8]. Это одно из ключевых условий существования современного общества с точки зрения Совета Европы. Мир всегда был поликультурным, но только в наше время все культуры вступили в общее информационное пространство.

Межкультурное образование играет важную роль в приобретении знаний о различии культур. Оно основывается на неформальном об-

разовании. Именно благодаря развитию межкультурного диалога, многообразию культур становится источником взаимного духовного обогащения и способствует укреплению взаимопонимания, примирения и терпимости народов. В мае 2008 года Советом Европы было закончено «Создание "Белой книги по межкультурному диалогу"», которая послужила ключевым документом, определяющим политику в сфере культуры и культурного наследия. В этом документе отмечается, что «межкультурный подход предлагает модель управления культурным многообразием, нацеленную в будущее. Уважение и развитие культурного многообразия на основе базовых ценностей Совета Европы являются ключевым условием для развития обществ, строящихся на принципах демократии и соблюдения прав человека» [4].

Каким же образом могут мирно сосуществовать различные культуры на нашей планете? Возможно, необходимо создание не только глобальной информальной образовательной среды, но и модели будущей единой планетарной организации, открытого планетарного гражданского общества – сетевого виртуального государства. Сегодня образовательное пространство определяется современниками как сосредоточение взаимодействия всех людей, как движение всемирно-исторического процесса, в котором образовывается и образуется сам человек при помощи собственных эмоционально-духовных и интеллектуально-волевых усилий [2].

Однако основной функцией сети Интернет является коммуникационная и информационная составляющие. В Интернете наблюдается избыток различного типа информации; он буквально «забит» ненужными, порой не достоверными сведениями. Сама информация не структурирована, в сети имеет место информационный хаос. Поэтому и образовательное пространство в сети не имеет никакой структуры. Получается, что времени в социальных сетях пользователи проводят много, но не получают релевантной информации. Наступает время новых социальных сетей, которые будут более эффективно выполнять учебные и воспитательные функции за счет структурирования информации, посредством введения определенных правил (внутрисетевой этики). Главная задача этих сетей – обеспечить вхождение мирового сообщества, в том числе и России в шестой технологический уклад. Функцией таких сетей будет не только информирование и коммуникация, но и полноценное информальное образование (обучение и воспитание средой) взрослого населения. Проникновение таких новых тех-

нологий неизбежно, в том числе в педагогику, которая отказалась от признания обучаемого как объекта обучения и субъект-объектных отношений с ним в пользу только субъект-субъектных отношений, что, несомненно, сузило возможности воспитательных воздействий, как важной составляющей образовательного процесса. Информальное образование в сети позволит преодолеть недостаток постмодернизма, где субъект «умер», и вновь говорить о возрождении субъекта, без которого невозможна никакая реальная модернизация. Доминирующая форма культурного социокода (высокие информационные и социальные технологии) требует создания именно такой информационной образовательной среды, где киберпространство становится механизмом саморазвития человека.

В качестве такой информационно-коммуникационной среды для повышения культурно-образовательного уровня граждан всех категорий, обеспечивающей свободный доступ населения к сети Интернет, может служить создание в этой сети глобальной информальной культурно-образовательной среды. Эта среда будет представлять собой не только общедоступную информационную среду, как всемирная информационная «паутина», где можно найти достаточно исчерпывающую информацию о любых аспектах жизнедеятельности человечества, и которая сегодня все больше используется как средство манипулирования людьми. Глобальная информальная образовательная среда будет ориентирована не только на все слои населения с целью повышения их кругозора и культурно-образовательного уровня, но и на содействие становления личности как один из факторов информального образования; она должна быть использована в интересах создания принципиально нового феномена – «мыслящего социума», способного объединить людей, включить их в активную деятельность по общественному самоуправлению. Здесь будет реализовываться идеал образования как процесс постоянной коррекции и перестройки индивидуального опыта. Это и будет идеальный механизм непрерывного образования. При этом глобальная информальная образовательная среда должна опираться не только на элементы педагогики, но и на общечеловеческую и духовную культуру. Речь идет о наличии социально-культурной, нравственной, эстетической и т.п. составляющих в индивидуальном сознании, которые возникают в результате обучения, что в конечном итоге вызывает определенные личностные изменения в человеке, прямо влияющие на повышение качества его жизни, то есть в

социальном плане эти изменения могут быть гораздо более существенными, чем само по себе новое знание. Именно эти структурно-личностные новообразования, а не сами по себе знания, могут позволить человеку в процессе обучения глубоко переосмыслить свои ценностные и смысловые ориентации, ключевые позиции и взгляды на жизнь. Такая среда будет пробуждать гражданскую активность, способствовать новой системе человеческих отношений. Это, в свою очередь, может привести к существенным переменам и в мотивах его поступков, вплоть до изменения привычек, и даже к полной перестройке стереотипов индивидуального поведения. В данном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей. Глобальная информальная образовательная среда должна обеспечить продвижение к идеалу свободного и саморазвивающегося гражданского общества. Глобальная информальная образовательная среда – это новая образовательная модель, актуальная в период кризиса мировоззрения и нравственности. Она позволяет системно управлять информальным образованием и может функционировать в любой социально-политической системе, лишь улучшая ее свойства. Это новый подход в образовании, как ответ, появившийся на реальный запрос жизни. Она использует новые возможности синергетического взаимодействия социальных и IT-технологий, что кардинально меняет подход к информальному образованию. В глобальной информальной образовательной среде полностью реализуется положение о том, что образование – есть социальная функция.

Система образования может быть определена как система воспроизводства самой культуры. В ней определенным образом «упаковано» ее важнейшее содержание. Современная система образования, которая начинает интегрировать в себя новые образовательные технологии, основанные на использовании возможностей компьютера, качественно меняет «упаковку» культурного содержания. Практика бытия человечества доказала, что его выживание зависит не от уровня образованности и технологий применения добываемых знаний, а от тех ценностных установок, которые определяют направление практического применения знаний, то есть от характера складывающегося типа культуры [7]. Нет культуры без образования. Культура, образование и наука отдельно существовать не могут. Ориентация информального образования на формирование «человека культуры», действительно

суверенного субъекта, ставит задачи принципиально нового подхода к решению этой проблемы – создание и внедрение глобальных сетевых образовательных структур.

Информальное образование становится интегративной системой безопасности взрослого человека в современном изменяющемся социуме. И это субъектное ощущение защищенности становится сегодня для взрослого очень значимой ценностью, дающей уверенность в собственной стабильности и успешной жизнедеятельности.

Внедрение информального образования в качестве действительно непрерывного, повседневного образования взрослых путем создания глобальной информальной образовательной среды позволит в перспективе успешно продвигаться к асимптотически достижимой цели – построению на Земле глобального гражданского общества, состоящего из нравственных граждан.

Список литературы

1. Вершловский С. Непрерывное образование как фактор социализации // Общество «Знание» России [Электронный ресурс]. – URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreviv_obraz.html
2. Горшкова В.В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. Монография – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. – 148с.
3. Громкова М.Т. Сущность инноваций в образовании взрослых. Человек и образование. № 3, 2009.
4. <http://www.rus-eu-culture.ru/publ/639/>
5. <http://studentbank.ru/view>
6. Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. Общество «Знание» России. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
7. Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты: Сборник научных статей / Под ред. В.В. Горшковой – СПб.: УРАО ИОВ, 2010. – 400 с.
8. Перспективы развития образования взрослых в России: культура, общество, человек. – Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 392 с.
9. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апр. 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – С. 33.
10. Cedefop, Terminology of vocational training policy – A multilingual Glossary for an enlarged Europe, Tissot, P., 2004 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html#i>.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 371.1.08

З.Г. Найдёнова

Методологические принципы проектирования содержания подготовки управленческих кадров для новой школы

Раскрыты общие требования и особенности профессионального обучения в системе ИПК резерва руководителей образовательных учреждений (ОУ), представлены критерии оценивания профессионально-управленческой компетентности для успешного развития новой школы.

General requirements and features of professional training in qualification upgrade of educational executive reserve are described. Criteria for evaluating competence in educational management as a factor of new school successful development are presented.

Ключевые слова: кадровый потенциал, резерв управленческих кадров, модернизация образования, модель формирования резерва руководителей, профессиональная культура руководителя, персонификация, социальный заказ

Key words: professional potential, educational executive reserve, modernization of education, model of educational executive reserve forming, professional culture of educational manager, personification, social needs.

Инновационные преобразования российской школы требуют реализации активной кадровой стратегии. Современные подходы к управлению кадровым ресурсом базируются на создании оптимальных условий для формирования кадрового потенциала и способах его эффективного использования. От правильного решения вопроса использования кадрового ресурса во многом зависит прогрессивный потенциал инновационного становления российского образования.

С учетом приоритетных задач социально-экономического развития Российской Федерации, научно-технической и инновационной политики, а также в интересах обеспечения эффективного функционирования и модернизации образования поставлена задача формирования полноценного резерва управленческих кадров в общенациональном масштабе на всех уровнях: федеральном, региональном, муниципальном.

Управление развитием ОУ – часть управленческой деятельности, при которой посредством создания новых условий, ресурсов, способов работы обеспечивается целенаправленный переход к качественно новому состоянию.

В этих условиях важнейшим ресурсом повышения качества управления образованием является обновление кадрового потенциала ОУ и, главным образом, создания научно обоснованной модели формирования резерва руководителей образовательных учреждений.

Определимся вначале в целях и принципах формирования резерва управленческих кадров.

Формирование резерва управленческих кадров осуществляется в целях:

- повышения эффективности и качества управления ОУ в условиях их инновационного развития;
- отбора специалистов, подготовленных к работе руководителем ОУ, способных участвовать в решении задач социально-экономического развития Ленинградской области;
- обеспечения равного доступа педагогических работников к представлению сведений о себе как о кандидате на включение в резерв управленческих кадров системы образования.

Основные принципы формирования резерва управленческих кадров [5]:

- правовое обеспечение процесс ротации кадров системы образования;
- доступность информации о резерве управленческих кадров;
- равный доступ граждан Российской Федерации и добровольность их включения в резерв управленческих кадров системы образования;
- объективность и всесторонность оценки профессиональных, деловых и личностных качеств, результатов служебной (трудовой) деятельности кандидатов на включение в резерв управленческих кадров системы образования;
- профессионализм и компетентность лиц, включенных в резерв управленческих кадров;
- единство основных требований, предъявляемых к гражданам для включения (исключения) в резерв управленческих кадров.

Модель процесса формирования и подготовки резерва представляет собой стратегическое, технологическое и прогностическое описа-

ние общей системы развития готовности кадров образования к выполнению управленческих функций в современных социально-экономических условиях модернизации школы.

Основу модели составляют следующие ведущие положения формирования резерва руководителей ОУ:

- руководство ОУ рассматривается как специфическая деятельность, требующая специальной профессиональной подготовки. Наиболее успешный учитель не всегда является эффективным управленцем и тем более менеджером в образовании;

- при формировании резерва руководителей (директоров) ОУ учитывается позитивный опыт управленческой деятельности работника (выполнение должностных обязанностей заместителя директора по УВР, руководителя методическим объединением педагогов либо ресурсным центром при ОУ, методиста и т. д.);

- резерв руководителей ОУ готовится в условиях командной инновационной деятельности ОУ по реализации новых подходов к повышению качества образования (введение ЕГЭ, развитие экономической самостоятельности школы, стимулирующая оплата инновационного труда, внедрение стандарта нового поколения, социальное партнерство и т.д.). Основой развития инноваций в управлении должна служить НОИ «Наша новая школа».

- при формировании резерва руководителей ОУ учитываются достижения педагогов в прогнозируемых изменениях в составе инновационных управленческих задач школы будущего – развитие внеурочной деятельности, распространение идеологии компетентностного и личностно-ориентированного подходов, информатизация управления образованием, рост требований к воспитательной деятельности и духовно-нравственному развитию школьников, здоровьесозидание, создание позитивного отношения педагогического коллектива к дифференцированной персонифицированной системе оплаты труда, организация диалога между школой и сообществом.

Процесс и содержание деятельности по формированию резерва руководителей определяются органами управления образованием муниципального и регионального уровня и предусматривают нормативно-правовое и программное сопровождение состава участников резерва и их продвижение в системе переподготовки и повышения квалификации на базе ИПК, ресурсных центров и других организаций при наличии лицензии на образовательную деятельность по обучению взрослых.

В качестве важнейших показателей готовности к управленческой деятельности являются достижения специалиста в новых условиях реформирования образования: участие в конкурсах резерва руководителей ОУ, разработка образовательных программ школы, программ (стратегий) развития ОУ, успешное выполнение и защита проектных заданий на курсах в ИПК и др.[1]. Все это отражается в портфолио специалиста.

Современный руководитель должен быть эталоном интеллектуально развитой личности с высокими духовно-нравственными качествами и профессиональной культурой.

Личность, живущая в определенную историческую эпоху, в той или иной степени отражает культурные традиции развития общества. Культура как социально-историческая ценность содержит в себе личностный мировоззренческий аспект, сконцентрированный в духовном мире человека, информационный аспект, обеспечивающий хранение, создание и передачу знаний, направляющий человека к интеллектуальной жизни, деятельностный аспект, рассматриваемый как приращение культурного наследия.

Профессиональная культура руководителя ОУ характеризует особенности его сознания, мировоззрения, поведения и деятельности, определяет все социальные, интеллектуальные, нравственные свойства и опыт личности, проявляющиеся в реальной образовательной практике в современном информационном обществе.

Развитие культуры руководителя ОУ в информационной среде одна из ведущих тенденций модернизации системы образования, которая необходима для адаптации, социализации и инновационной деятельности человека. Информационная культура имеет технологическую и педагогическую составляющие. Технологическая составляющая отражает информационную компетентность педагога – владение компьютерными технологиями, умениями сбора, обработки и применения информации, включая творческие процессы, а педагогическая составляющая информационной культуры – это результат деятельности по воспитанию молодого человека, формированию моральных принципов, регламентирующих его поведение. Общедоступность информации в Интернете привела к проявлению у целого ряда пользователей искажения информации, использованию ее в противоправных действиях. Необходимо усилить нормативно-правовую базу в процессе обучения информационно-компьютерным технологиям.

Профессиональная культура руководителя ОУ проявляется в реализации основных принципов организации инновационного образовательного процесса в контексте компетентного подхода – *адаптивности* (учет характера затруднений в профессиональной деятельности), *приоритета самообразовательной деятельности* в области развития профессиональной компетентности (опора на профессиональный опыт, анализ трудностей и проблем), *прогностичности* (выбор оптимального образовательного маршрута в соответствии с уровнем профессиональной компетентности и готовности к самообразовательной деятельности).

Основу отбора содержания подготовки резерва составляет профиограмма специалиста, включающая набор компетенций, обусловленных государственными требованиями к минимуму содержания получения дополнительной квалификации «Менеджер образования» [5], утвержденными МО и науки РФ от 14 ноября 2003 г. № ГТППК 31/36 по состоянию на 18 октября 2006 г. Это касается как ключевых (общих) компетенций, характерных для любого вида педагогической деятельности (аналитическая, проектировочная, информационная, коммуникативная, моделирующая, рефлексивная и другие компетенции), так и специальных управленческих компетенций в области стратегического планирования и прогнозирования развития ОУ – разработки образовательных программ в соответствии с новыми стандартами образования, управления коллективом в условиях экономической самостоятельности организации, осуществления мониторинга потребностей в образовательных услугах, освоения диагностических процедур и методик выявления качества образования, формирования базы данных, соответствующих потребностям руководителя ОУ и др.

В соответствии с этими требованиями и опытом работы системы ИПК в этом направлении *инвариантный блок* образовательной программы для резерва руководителей включает модули:

- 1) «Управление социальными изменениями. Образовательная политика»;
- 2) «Менеджмент в образовании. Управление учебно-воспитательным процессом»;
- 3) «Нормативно-правовая основа управленческой деятельности»;
- 4) «Экономика и финансирование ОУ»;
- 5) «Информационные технологии в управлении образованием»;
- 6) «История, культура, современность (региональный аспект)».

Временная многомерность курсов подготовки резерва составляет 550 часов (2 г.).

Вариативная составляющая программы подготовки резерва руководителей обусловлена, в частности для сельских школ, наличием целого ряда проблем функционирования ОУ: пространственная удаленность ОУ;

снижение численности контингента, особенно в сельской местности;

большое количество малочисленных сельских школ;

часть из которых расположена в населённых пунктах с низким уровнем социально-экономического развития;

недостаточность целевой концентрации образовательных ресурсов для обеспечения вариативности образования и выбора учащимся индивидуальной образовательной траектории;

необходимость укрупнения школ третьей ступени, отсутствие возможности удовлетворения образовательных потребностей всех категорий учащихся [2].

Компетентностно-модульный подход является ведущим методом проектирования и реализации образовательной программы подготовки резерва руководителей. В качестве системы модулей в вариативном блоке выступают модули: «Управление ОУ в условиях перехода на ФГОС-2», «Общественное управление, самоуправление, гражданское воспитание в современном ОУ», «Менеджмент учебно-воспитательного процесса в современной школе», «Управление качеством гуманитарного и естественно-научного образования», «Креативные технологии в организации работы с одаренными детьми», «Стратегическое управление ОУ на основе разработки и реализации Программы развития школы», «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагога инновационной школы», «Моделирование школы и программа разработки и реализации опытно-экспериментальной работы учреждения», «Внеурочная деятельность школьника в концепции развития индивидуальности», «Управление развитием открытой информационной среды в инновационной школе», «Деловая коммуникация в профессиональной деятельности руководителя», «Диагностика и оценка качества образования в инновационной школе», «Сельская школа как социокультурный центр непрерывного опережающего образования», «Проектное управление развитием современной школы».

Диагностический подход позволит построить реальную модель ПК резерва, включающей инвариантный блок (менеджмент развития

инновационной школы) и вариативный блок-модули по индивидуальным запросам слушателей по развитию отдельных видов компетенций. Вариативный блок реализуется по группам отдельными представителями. Перед курсами производится диагностика – предлагается выбор модулей и возможных их исполнителей.

Наличие взаимосвязанных *тенденций персонификации и социального заказа* не должно препятствовать реализации ведущих научных принципов проектирования содержания профессиональной подготовки резерва руководителей – системности знаний и способов деятельности, фундаментальности, практико-ориентированности, культуросообразности, андрагогического сопровождения.

Разработка образовательной траектории будущего руководителя ОУ согласуется как с интересами личности и организации, так и требованиями профессиограммы как социального заказа и должна исключать фрагментарность и описательный характер формируемых управленческих знаний и компетенций.

Практико-ориентированность в обучении предполагает интеграцию фундаментальных знаний в области управления педагогическими системами и актуальных проблем современного образования (идеи универсальных учебных действий, вопросы духовно-нравственного развития личности. социальное и физическое здоровье и т. д.). Так, общая теория менеджмента качества сочетается с реальными выходами в школьную практику на основе практического решения проблем – качество урока в информационной среде, качество внеурочной деятельности, качество образовательных программ и программ развития ОУ, качество создания автономной организации и ее управления [4].

Практическая составляющая подготовки резерва может быть реализована в системе инновационной деятельности ресурсных центров на базе ОУ, проблемных семинаров («Система домашних занятий в современной школе», «Открытая развивающаяся школа в информационной среде», «Вечерние школы как отделения общеобразовательного учреждения», «Проектное управление» и др.

При организации курсов подготовки резерва руководителей ОУ реализуется персонифицированный и групповой подходы в соответствии с запросами и уровнем готовности будущих руководителей. Инвариантная составляющая как социальный заказ в фундаментальных знаниях является общей системообразующей, а вариативная составляющая предполагает деление слушателей на группы – резерв из со-

става педагогов-инноваторов; резерв, имеющий опыт управленческой деятельности в сфере образования, молодые (действующие) руководители ОУ.

В общем объеме часов на подготовку резерва учитываются результаты обучения в накопительной системе и в индивидуальном портфолио специалиста. Итоговая аттестация предполагает аттестационный экзамен, включающий презентацию «Мое профессиональное кредо в управленческой деятельности» и экспертизу портфолио специалиста в соответствии с предложенными критериями (см. табл.).

Критерии оценки результата подготовки резерва руководителей ОУ

Критерии оценивания	Максимальная оценка по каждому критерию 10 баллов
Профессионально-педагогическая компетентность руководителя: обеспечение доступности качественного образования учащихся в образовательном учреждении (результативность и динамика результативности учебных достижений)	
Правовая компетентность руководителя: соответствие деятельности образовательного учреждения нормативно-правовым требованиям к материально-техническим, санитарно-гигиеническим, противопожарным условиям организации образовательного процесса (предписания прокуратуры, Роспотребнадзора. Пожнадзора и т. д.)	
Методологическая компетентность руководителя: обеспечение перспективности развития образовательного учреждения (цели и направления программы развития и тематика ОЭР)	
Лидерская компетентность руководителя: обеспечение кадровой политики образовательного учреждения (команда администрации и педагогического коллектива)	
Гуманистическая компетентность руководителя: обеспечение здоровьесберегающих условий организации образовательного процесса (вариативность образовательного процесса, наличие классов ОЗ, КРО, инклюзивное образование)	
Инновационная компетентность руководителя: применение информационных, программных, проектных и др. технологий в управленческой деятельности, наличие публикаций и авторских разработок	
Социальная компетентность руководителя: построение воспитательной системы и внешкольной образовательной среды учреждения (социальное партнерство)	

Критерии оценивания	Максимальная оценка по каждому критерию 10 баллов
Коммуникативная компетентность руководителя: построение государственно-общественной системы управления образовательным учреждением	
Финансовая компетентность руководителя: обеспечение перехода образовательного учреждения на финансово-хозяйственную самостоятельность (самостоятельная бухгалтерия, нормативно-подушевое финансирование, новая система оценки качества образования, автономное учреждение)	
Маркетинговая компетентность руководителя: построение системы дополнительного образования в учреждении, ориентированной на потребности различных субъектов	
Итоговая оценка профессиональной компетентности руководителя ОУ	

Список литературы

1. Виноградов В.Н., Глебова Г.Ф., Прикот О.Г. Программа развития современной школы: учеб. пособие для студентов вузов и аспирантов, изучающ. инновац. образоват. процессы. – Смоленск: Изд-во СолГУ, 2008. – 216 с.
2. Левицкий М., Болотник Л. Чему хотят научиться директора школ // Народное образование. – 2008. – № 10.– С. 133–141.
3. Марон А.Е., Загривная Т.А. и др. Практическая андрагогика. Управление школой. Модульная образовательная программа повышения квалификации руководителей ОУ. Кн. 3. / под общ. ред. С.А. Лисицына, А.Е. Марона. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 228 с.
4. Найденова З.Г. Настоящее и будущее образовательной школы: целевые ориентиры и новые ресурсы управления образованием // Образование: ресурсы развития.– 2011. – № 3. – С. 7–16.
5. Швецова В. Школа резерва руководителей образовательных учреждений // Метод. работа в школе. – 2011. – № 4.– С. 12–17.

**Организационно-педагогическая модель процесса
формирования социального опыта детей
средствами изобразительной деятельности**

В статье рассматриваются вопросы организации процесса формирования социального опыта детей средствами изобразительной деятельности в детской школе искусств. Определены содержание и организационная структура элементов организационно-педагогической модели процесса формирования социального опыта детей.

In article are considered questions of the organization of the process of formation of the social experience of children and representational activities in the children's school of arts. Determines the content and the organisational structure of elements of the organizational and pedagogical model of the formation of the social experience of children.

Ключевые слова: социальное познание, социальное суждение, социальный вывод, социально-педагогическая ситуация взаимодействия, реализация педагогических условий, социальная коммуникация.

Key words: social cognition, social judgment, social withdrawal, socio - pedagogical situation of interaction, implementation of the pedagogical conditions, social communication.

Проект концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, являясь основой разработки и реализации федерального образовательного стандарта общего образования, определяет систему фундаментальных социальных и педагогических понятий, а также отношений между ними. К числу таких понятий относится социализация, т. е. «усвоение человеком социального опыта в процессе образования и жизнедеятельности посредством вхождения в социальную среду, установления социальных связей, принятия ценностей различных социальных групп, общества в целом, активного воспроизводства системы общественных отношений» [5].

В динамике развивающейся современной социальной жизни, обусловленной инновационным характером развития общества в России, способность к творческой самореализации личности в большой степени зависит от того, как эта личность способна адаптироваться к быстро меняющимся условиям окружающей действительности. В основе адаптивных свойств личности лежат те качественные «новообразования каждого возраста» [1], которые формируются в результате накопления индивидом опыта личных и общественных отношений, опыта общественно и личностно значимой деятельности. «Усвоение» [4] и

накопление ребенком социального опыта в процессе изобразительной деятельности становится одной из важных потребностей социализирующейся личности, стремящейся раскрыть свой творческий и человеческий потенциал. «Приоритеты формирования социальной активности находятся в так называемом “третьем” времени ребенка, которое организуется в сфере дополнительного образования», – пишет И.Ф. Голованова [2, с. 3]. Система художественного образования детей в детской школе искусства обладает большими возможностями для усвоения ребенком социального опыта в процессе занятий изобразительной деятельностью.

Наш опыт работы на художественном отделении в школе искусства показывает, что основной деятельностью учащихся школы является практическая продуктивная изобразительная деятельность. Она в большей степени настраивает ребенка на внутреннюю коммуникацию (разговор с самим собой) в процессе и по поводу деятельности. Недостаток внешней (социальной) коммуникации, в первую очередь вербальным способом, тормозит процесс социализации ребенка и сдерживает формирование его социального опыта.

Процесс формирования социального опыта детей средствами изобразительной деятельности конкретизируется в специальных художественно-творческих умениях: исследовательских, проектировочных, конструктивных, образных, изобразительных, коммуникативных. Познание и суждение в изобразительной деятельности объединяет в себе два языка – язык изобразительного искусства и вербальный (язык человеческой речи), которые и становятся основой коммуникативного компонента социального опыта, формирующегося у ребенка в процессе изобразительной деятельности.

Выделяя процесс формирования социального опыта детей как объект нашего изучения, мы поставили задачу разработать организационно–педагогическую модель процесса формирования социального опыта детей средствами изобразительной деятельности.

В результате анализа литературных источников по проблеме исследования и собственного педагогического опыта нами была разработана модель процесса формирования социального опыта детей 8–11 лет средствами изобразительной деятельности (см. рис.).

В модели определяются методологические подходы к формированию социального опыта у детей, к которым относятся системный, личностно ориентированный, деятельностный. Выявляются педагогические принципы: целостности, сознательности и активности, преемственности, демократизации.

Разработанная нами модель отражает этапы последовательной деятельности педагога учреждения дополнительного образования – школы искусств по ее реализации. Таких этапов предлагается три:

проектировочный, организационно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

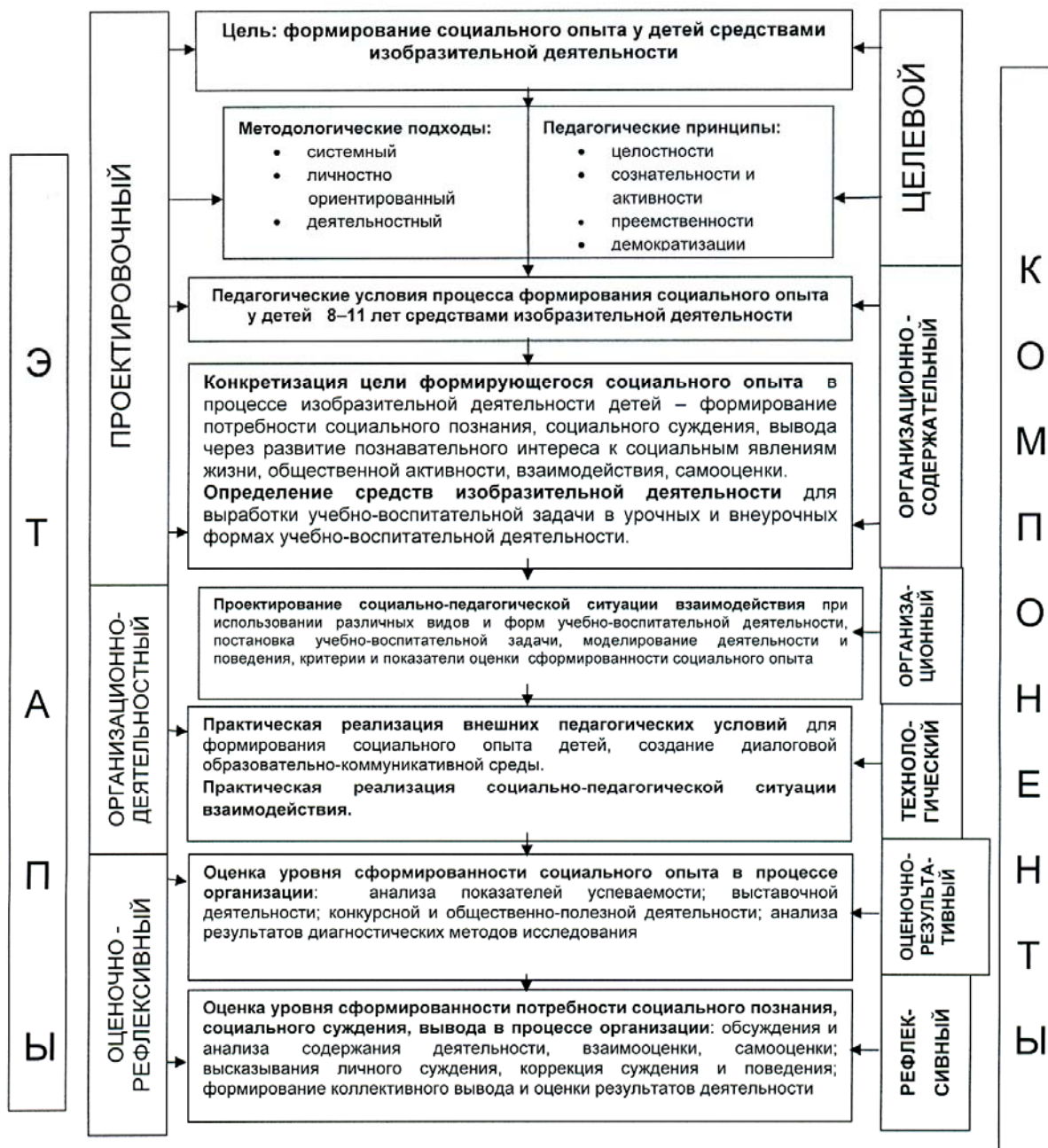


Рис. 1. Организационно-педагогическая модель процесса формирования социального опыта детей средствами изобразительной деятельности

Первый – проектировочный этап состоит из целевого и организационно-содержательного компонентов.

Целевой компонент включает определение цели – формирование социального опыта у детей средствами изобразительной деятельности, выбор методологических подходов и педагогических принципов,

определяющих педагогические условия формирования у детей 8-11 лет социального опыта средствами изобразительной деятельности.

Основой построения модели является системный подход, который ориентирует на выделение в педагогической системе (и развивающейся личности, прежде всего) интегративных, инвариантных системообразующих связей и отношений. Это один из методологических подходов, которые лежат в основе определения педагогических условий по организации процесса формирования социального опыта у детей.

Также модель базируется на личностно ориентированном подходе в образовании. К нему относится развивающее обучение, которое направлено на формирование целостной личности обучаемого: его потребностей, мотивов, способностей, целей, социальной активности и других индивидуально-психологических особенностей. Кроме того, в созданной нами модели учтены положения деятельностного подхода, который характеризуется переводом ребенка в позицию субъекта познания, труда и общения. Как элемент деятельностного подхода используется и полисубъектный (диалогический) подход. Деятельностный подход исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью, где деятельность преобразовательная (внешняя предметная) и деятельность преобразующая (внутренняя личностная) составляют единое целое в становлении субъектности личности учащегося.

Необходимо отметить, что модель строится с учетом возрастных особенностей детей. Формирующийся социальный опыт зависит от закономерностей возрастного этапа развития учащихся. Этап формирования личности детей 8 – 11 лет характеризуется активной практической и познавательной деятельностью и расширяющимися связями с окружающим миром и определяется психологами как оптимальный период обучения (сензитивный период).

Характерные особенности этого возраста определяют выбор педагогических принципов, реализуемых преподавателем в процессе учебно-воспитательной деятельности. Эти принципы также являются базовыми для построения модели. Необходимость достижения единства и взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса выражает принцип целостности. Он отражает связь социального воспитания с другими факторами, определяющими развитие ребенка, обеспечивает достижение единства всех условий для эффективного соци-

ального развития личности. Принцип сознательности и активности рассматривается нами как необходимое условие, процесс и результат формирования социального опыта детей. Этот принцип отражает понимание и осознание учащимися целей и задач деятельности, умение выражать свои знания как в продуктах своей изобразительной деятельности, так и в вербальной форме; причем степень самостоятельности и активности определяет уровень сознательного усвоения социального опыта, самоконтроль и самооценку. Принцип преемственности указывает на содержание процесса формирования социального опыта как усвоение опыта поколений, укрепление связей личности между прошлым, настоящим и будущим. Принцип демократизации определяет направленность формируемого социального опыта на общественно полезную, социально значимую деятельность. Основными составляющими принципа демократизации, на наш взгляд, являются доверие, взаимоуважение, сотрудничество, деловое содружество всех участников учебного процесса, высокая доля самостоятельности учащихся в решении образовательной задачи.

Организационно-содержательный компонент проектировочного этапа содержит педагогические условия процесса формирования социального опыта у детей 8 – 11 лет средствами изобразительной деятельности, конкретизацию цели процесса формирования социального опыта у детей – формирование потребностей социального познания, социального суждения, социального вывода; средства, виды и формы включения учащихся в процесс изобразительной деятельности при создании социально-педагогической ситуации взаимодействия. Конкретизация результата формирования социального опыта детей обуславливает формирование потребности социального познания, социального суждения, социального вывода как инструментов социальной коммуникации, фиксации и развития личного социального опыта в виде личностных новообразований данного возраста. Они актуализируются посредством развития осознанности и произвольности в деятельности, с опорой на самооценку и самосознание в процессе социальных отношений, связанных с изобразительной деятельностью детей.

Проектирование средств изобразительной деятельности для решения локальных учебно-воспитательных задач в урочной и внеурочной формах учебно-воспитательной деятельности; в индивидуальной, групповой, коллективной, научно-исследовательской, общественно-

полезной и других видах деятельности зависит от содержания учебного плана или плана проводимого воспитательного мероприятия. В процессе проектирования также определяются возможности выбранного средства для организации конкретной деятельности детей по усвоению элементов социального опыта.

Второй – организационно-деятельностный этап включает организационный и технологический компоненты, которые отражают реализацию современных педагогических требований, основанных на обучении в сотрудничестве и социальном взаимодействии; рефлексии; развитии самосознания в процессе создания диалоговой образовательно-коммуникативной среды. Именно здесь реализуется социально-педагогическая ситуация взаимодействия преподавателя с учащимися, учащихся друг с другом и с окружающим миром. Определяются критерии и показатели результатов формирования у детей потребности к социальному познанию, социальному суждению, выводу в процессе конкретной изобразительной деятельности.

Организационный компонент предусматривает постановку текущей учебно-воспитательной задачи; проектирование социально-педагогической ситуации взаимодействия при использовании различных видов и форм учебно-воспитательной деятельности; моделирование деятельности и поведения, критерии и показатели оценки результатов формирования социального познания, социального суждения, вывода. Постановка учебно-воспитательной задачи рассматривает обучающие, развивающие и воспитательные образовательные элементы конкретного занятия: изучение нового материала, закрепление пройденного, развитие познавательного интереса к социальным явлениям, развитие самооценки и самоанализа, общественной активности и т. д.

В работе художественного отделения школы искусств существуют урочная и внеурочная формы деятельности, которые имеют свои особенности в создании социально-педагогической ситуации взаимодействия. Социальное взаимодействие является исходным моментом социальных связей, которые как носители информации создают среду для формирования социального опыта. Педагогическое взаимодействие рассматривается как процесс индивидуальный (ученик – педагог), социально-психологический (в коллективе), интегративный (в конкретном обществе). Ситуация ограничивает взаимодействие пространственно-временными рамками. Моделирование деятельности и поведе-

ния обучаемых предполагает мотивирование детей к творческой деятельности, активность в самостоятельном решении ими практических задач; развитие их способностей к результативной реализации учебной деятельности на практических занятиях по изобразительной деятельности; формирование потребности в качественной оценке своей деятельности; определение критериев и показателей оценки результативности формирования социального познания, социального суждения, социального вывода в ходе конкретного занятия или мероприятия.

Технологический компонент предполагает реализацию педагогических воздействий в ходе создания и реализации внешних педагогических условий образовательного процесса, практического осуществления социально-педагогической ситуации взаимодействия, формирующиеся потребности социального познания, социального суждения, вывода рассматриваются как потребность овладения инструментами социальной коммуникации в процессе изобразительной деятельности.

Создание и реализация преподавателем внешних педагогических условий, диалоговой образовательно-коммуникативной среды, которые оказывают влияние на учебную деятельность учащегося, проявляются как внутренние условия через личную позицию в виде суждения, личностной активности, самооценки, мотивации, саморегуляции. Различные виды и формы учебной деятельности, социальное познание, социальное суждение, социальный вывод в ходе реализации социально-педагогической ситуации взаимодействия выступают в роли педагогического инструментария, с помощью которого происходит реализация методических и учебно-воспитательных задач.

Третий – оценочно-рефлексивный этап включает оценочно-результативный и рефлексивный компоненты.

Оценочно-результативный компонент предусматривает оценку уровня сформированности социального опыта детей, проявляющегося в успешном решении учебных задач, в процессе организации анализа показателей успеваемости, выставочной деятельности, конкурсной и общественно полезной изобразительной деятельности как предметной, практической деятельности и как коммуникативной общественно – полезной изобразительной деятельности. Используются различные формы фиксации оценки результатов формирования социального опыта (продукт изобразительной деятельности – рисунок или другое изделие, пояснение, диалог, сообщение, личное суждение и вывод, коллективный вывод и оценка результатов). Критерии сформирован-

ности социального опыта выделены нами в соответствии с составляющими социального опыта: социально-познавательный (социальное познание); коммуникативно-мотивационный (социальное суждение); деятельностно-интерактивный (социальный вывод). Диагностика данных критериев осуществлялась по следующим показателям: стремление к социально-познавательной и исследовательской деятельности; стремление к самопознанию через изобразительную деятельность; социальная направленность изображения (изобразительное высказывание); мотивация выбора изобразительной деятельности; мотивация к социальной самореализации через изобразительную деятельность; потребность в социальной коммуникации с использованием средств изобразительной деятельности; самореализация через изобразительную деятельность; развитие вербальных коммуникативных умений в процессе изобразительной деятельности; социализированность личности.

Рефлексивный компонент предполагает внутреннее осмысление и анализ эмоционального состояния, социального взаимодействия, деятельности и ее результата, контрольно-оценочные действия всех участников учебно-воспитательного процесса. В ходе учебного занятия рефлексивный компонент проявляется как рефлексия педагога, ребенка и рефлексия всей учебной группы. Оценка и самооценка предусматривает проверку знаний, умений и навыков в процессе диалога и обсуждения и рассматривается как механизм саморазвития, самоанализа. В коммуникативной вербальной (деятельности общения) деятельности по результатам коллективных обсуждений и анализа, высказывания личного суждения и вывода происходит формирование коллективного вывода и оценка результатов деятельности группой.

Для создания ситуации социального взаимодействия преподаватель использует такие методические приемы в ходе занятия, которые создают положительный эмоциональный фон в группе, выделяют созидательные, социально ориентированные цели занятия.

Создание организационно-педагогической модели процесса формирования социального опыта детей средствами изобразительной деятельности позволяет рассматривать формирование социального опыта у детей 8–11 лет средствами изобразительной деятельности как целостный процесс, в котором учебно-воспитательные цели приводятся в соответствие с содержанием и задачами занятия, а методы педагогического воздействия становятся средствами «косвенного управле-

ния» [3], где деятельность педагога и деятельность учащихся взаимосвязаны.

С усвоением средств изобразительной деятельности, ребенок осваивает новый язык социального общения, взаимодействия, который предстает в виде формирующегося социального опыта. В процессе обсуждения результатов изобразительной деятельности, анализа, высказывания личного суждения, вывода изобразительная деятельность становится содержанием для вербальной коммуникации. В то же время *вербальная и изобразительная коммуникации формируют единый коммуникативный блок, расширяющий социальные возможности личности.*

Экспериментальная реализация организационно-педагогической модели процесса формирования социального опыта детей проводилась на базе художественного отделения Горбунковской детской школы искусств Ленинградской области с 2010 по 2012 учебный год. Для диагностики результатов была использована авторская методика определения интегрального показателя уровня сформированности социального опыта у детей, состоящая из диагностических процедур по трем критериям:

1) социально-познавательный – содержащий показатели социально-познавательной и исследовательской деятельности; самоидентификации личности; социальной направленности изображения (изобразительного высказывания);

2) коммуникативно-мотивационный – включающий показатели мотивов выбора деятельности; мотивов к социальной самореализации через изобразительную деятельность; потребностей в социальной коммуникации с использованием изобразительной деятельности.

3) деятельностно-интерактивный – содержащий показатели самореализации через изобразительную деятельность; развития вербальных коммуникативных умений в процессе изобразительной деятельности; уровня социализированности личности.

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе средний показатель уровня сформированности социального опыта значительно возрос после формирующего эксперимента и составил 8,6 балла по сравнению с зафиксированным в ходе констатирующего эксперимента средним уровнем в 5,8 баллов. В то же время аналогичный показатель контрольной группы не значительно увеличился от

6,0 баллов, зафиксированных в ходе констатирующего эксперимента, до 7,2 балла, полученных в ходе контрольного эксперимента.

Анализ динамики показателей социально-познавательного критерия позволяет отметить, что они увеличились в ходе эксперимента в экспериментальной группе с 62% до 85%, а в контрольной группе только с 60% до 68%. Результаты диагностики по коммуникативно-мотивационному и деятельностно-интерактивному критериям показали, что показатели уровня сформированности потребности социального суждения, вывода у учащихся экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента значительно превысили эти же показатели, отмеченные у детей контрольной группы. У учащихся экспериментальной группы значительно улучшился навык вербальной коммуникации при использовании средств изобразительной деятельности, возросла личностная социальная активность, проявляющаяся в практическом участии в художественных социальных проектах, вырос уровень успеваемости по учебным предметам, по сравнению с контрольной группой.

Результаты педагогического эксперимента показали, что разработанная нами экспериментальная программа создала условия для существенного развития и формирования социального опыта детей 8 – 11 лет средствами изобразительной деятельности в школе искусств. Полученные данные исследования свидетельствуют о результативности разработанной педагогической модели процесса формирования социального опыта у детей средствами изобразительной деятельности и эффективности выявленных и обоснованных педагогических условий ее реализации.

Таким образом, одним из направлений совершенствования педагогической деятельности по социализации детей и формированию социального опыта средствами изобразительной деятельности является реализация педагогических условий по формированию элементов социального опыта в виде формирующейся потребности социального познания, социального суждения, социального вывода, выражаемой и фиксируемой в изобразительной и вербальной формах.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема возраста: собр. соч.: в 6т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4. – С. 244–268.
2. Голованова И.Ф. Дополнительное образование как условие формирования социальной активности учащихся: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – СПб. 2005. – 23 с.
3. Кириллова Г.Д. Теория обучения: курс лекций. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2001. – 130 с.
4. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981.– 240 с.
5. Концепция духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) // Вестн. образования. – 2009. – № 17 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vestnik.edu.ru/proect.html>

Сведения об авторах

Абдулкин Вячеслав Валерьевич, кандидат физико-математических наук, начальник научно-исследовательского отдела, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (Россия, г. Красноярск), e-mail: abdulkin76@gmail.com

Диденко Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Россия, г. Красноярск), e-mail: didenko.56@mail.ru

Карева Виктория Николаевна, аспирант кафедры Олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики, Московский городской педагогический университет (Россия, Москва), e-mail: wickar@yandex.ru

Карташова Елена Семеновна, зам. директора по учебно-воспитательной работе, Средняя общеобразовательная школа г. Белгорода с углубленным изучением отдельных предметов, аспирант кафедры педагогики, Белгородский государственный университет (Россия, г. Белгород), e-mail: tellur55@yandex.ru

Комиссарова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: ts42@mail.ru

Найденова Зоя Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-методической и инновационной деятельности, зав. кафедрой управления и экономики в образовании, Ленинградский областной институт развития образования (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: pros.loiro@gmail.com

Недрышкин Игорь Владимирович, аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: nedryshkinigor@rambler.ru

Павлова Ольга Валентиновна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Институт культурологии образования РАО, зав. отделом аспирантуры, доцент кафедры образовательного менеджмента, Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: olga_melent.eva@mail.ru

Пугачёва Елена Егоровна, кандидат геолого-минералогических наук, доцент, зав. кафедрой географии, Томский государственный педагогический университет (Россия, г. Томск), e-mail: pugacheva_ee@smtp.ru

Смылова Светлана Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: pcolka2@yandex.ru

Скупинова Елена Алексеевна, кандидат географических наук, доцент, Вологодский государственный педагогический университет (Россия, г. Вологда), e-mail: ts42@mail.ru

Титова Оксана Владимировна, аспирант, Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачёва, старший преподаватель, Вологодский государственный педагогический университет (Россия, г. Вологда), e-mail: slabodyanik.oksa@mail.ru

Томилина Светлана Николаевна, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (Россия, г. Новороссийск), e-mail: svetlana020681@yandex.ru

Ушкварок Елена Владимировна, соискатель кафедры психологии и педагогики, Харьковский национальный университет внутренних дел (Украина, г. Харьков), e-mail: lena_ushkvarok@mail.ru

Черноморченко Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: chernomorchenko@rambler.ru

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье **УДК**.

2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: *e-mail*: rednauka@mail.ru

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

тел. (812) 476-90-34

rednauka@mail.ru

Научный журнал

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 1
Том 3. Педагогика

Редакторы: *Т.Г. Захарова, О.В. Мамуркина*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 28.03.2013. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7. Тираж 500 экз. Заказ № 964

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а